

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

Чиркина Елена Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ
ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ ДИДАКТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Трофимова Г. С.

Ижевск – 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	14
1.1. Категория «помогающие профессии» и смежные с ней понятия в научно-теоретической литературе	14
1.2. Проблема формирования эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в научно- педагогических публикациях и теоретических исследованиях	19
1.3. Характеристика современных дидактических средств, используемых для формирования эмоционального интеллекта обучающихся.....	37
1.4. Теоретические основания определения педагогических условий формирования эмоционального интеллекта и их характеристика	46
Выводы по 1 главе.....	71
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	73
2.1. Цели, задачи, организация, методологическое и методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы. Характеристика базы экспериментальной работы	73
2.2. Описание структурно-содержательной экспериментальной программы формирования эмоционального интеллекта студентов в сфере помогающих профессий	93
2.3. Итоги экспериментального обучения (обсуждение результатов)	125
Выводы по 2 главе.....	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	134
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	138
ПРИЛОЖЕНИЯ	152

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в стране, гуманизацией общества, возросла значимость помогающих профессий, к которым относят врачей, психологов, социальных работников, социальных педагогов и других специалистов, в чьей профессиональной деятельности активно востребован коммуникативный компонент труда и эмоциональные ресурсы субъекта.

Уникальный процесс подготовки профессионалов в указанных сферах социальной практики педагогической наукой мало изучен.

Особого внимания заслуживает характер и содержание работы по подготовке специалистов в сфере помогающих профессий. Одним из аспектов подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий выступает процесс формирования эмоционального интеллекта (ЭИ) как совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и, анализируя ситуацию общения, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе коммуникации.

Различным аспектам подготовки специалистов помогающих профессий посвящен ряд диссертационных исследований, в которых рассматриваются: мотивы выбора профессий данного направления, особенности профессиональной деформации по типу эмоционального выгорания, профилактика и формирование толерантности как профессионально-значимого качества, а также вопросы подготовки обучающихся к выбору профессии. В педагогической науке исследовались проблемы совершенствования профессиональной подготовки отдельных профессиональных групп, объединенных под названием «помогающая профессия» (учителя, психологи, педагоги, медицинские и социальные работники и др.). Вместе с тем, в ходе исследования нами не выявлено диссертационных работ, посвященных профессиональной подготовке студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Системный анализ диссертационных исследований и научно-педагогической литературы, посвященных профессиональной подготовке специалистов помогающих профессий, свидетельствуют о неопределённости педагогических условий формирования эмоционального интеллекта будущих специалистов в сфере помогающих профессий, которые, как установлено, не становились объектом специального исследования. Таким образом, актуальность предпринятого исследования определяется **рядом противоречий**:

- на *социально-педагогическом уровне* выявлено противоречие между востребованностью в социуме специалистов помогающих профессий и недостаточной исследованностью проблемы подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в процессе обучения в вузе;
- на *научно-педагогическом уровне* выявлено противоречие между необходимостью формирования у студентов эмоционального интеллекта как аспекта их профессиональной подготовки и отсутствием научно обоснованных разработок по данному направлению в дидактике высшей школы;
- на *научно-методическом уровне* установлено противоречие между разработанными научными подходами к проблеме формирования эмоционального интеллекта обучающихся и неопределенностью педагогических условий формирования эмоционального интеллекта студентов – будущих специалистов помогающих профессий, отсутствием методических рекомендаций для преподавателей по оптимизации обсуждаемого процесса.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему** исследования, которая заключается в поиске способов формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий как аспекта их профессиональной подготовки.

Актуальность и недостаточная разработанность поставленной проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами».

Цель исследования: разработка, обоснование структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий и опытно-экспериментальная проверка эффективности ее реализации.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Предмет исследования: педагогические условия формирования эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

Гипотеза исследования: процесс формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий будет эффективным, если:

- определена специфика формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий как аспекта их профессиональной подготовки;
- выбраны и обоснованы дидактические средства, которые обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;
- выявлены педагогические условия формирования эмоционального интеллекта и с их учетом разработана структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;

Задачи исследования:

1. Определить специфику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий как аспекта их профессиональной подготовки.

2. Проанализировав арсенал современных дидактических средств, выбрать из них те, которые обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

3. Выявить педагогические условия и, учитывая их, разработать структурно-содержательную программу формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

4. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность реализации педагогических условий и структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Для решения обозначенных задач и проверки исходного предположения использовался комплекс **методов научного исследования:**

- *теоретические:* анализ философско-социологической, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов по высшей школе и программно-методической документации;
- *эмпирические:* педагогический эксперимент; наблюдение; опрос методом анкетирования; метод самооценки; анализ продуктов творческой деятельности студентов;
- *статистические:* количественный и качественный анализ экспериментального материала; математическая обработка данных; графическая интерпретация результатов.

Методологическая основа исследования:

- компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. С. Трофимова, А. В. Тутолмин, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.);
- личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, И. Б. Ворожцова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. С. Якиманская, М. Г. Яновская и др.);
- гуманистический подход (Ш. А. Амонашвили, А. Маслоу, Ф. Пёрлз, К. Роджерс);
- акмеологический подход (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Н. В. Кузьмина, Г. С. Трофимова и др.);
- андрагогический подход (Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, В. И. Гинецинский, С. И. Змеев и др.).

Теоретическую основу исследования составляют:

- теоретические вопросы содержания и средств обучения в отечественной педагогике (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. М. Новиков, П. И. Пидкасистый, Т. В. Сафонова, и др.);
- концепции активизации учебной деятельности студентов (К. А. Абульханова-Славская, В. П. Беспалько, Б. М. Бим-Бад, А. А. Бодалёв, Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская, А. А. Вербицкий и др.);
- теории оптимизации учебной деятельности в высшей школе (В. И. Каган, В. В. Сериков, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской и др.);
- теории развития профессиональной компетентности (Л. И. Гурье, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, В. П. Овечкин, А. М. Павлова, Ю. Н. Семин, Э. Э. Сыманюк, Г. С. Трофимова, А. В. Тутолмин и др.);
- основные положения педагогики и психологии профессиональной деятельности (А. А. Баранов, М. М. Кашапов, В. Г. Кинелев, Е. А. Климов, Н. В. Ключева, М. М. Левина, В. С. Леднев,

Н. И. Леонов, В. Е. Орел, К. К. Платонов, Ю. П. Поваренков, А. А. Реан, В. Д. Шадриков и др.);

- положения о развитии и становлении личности как субъекта деятельности, самопознания и саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, И. Б. Ворожцова, Н. И. Леонов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.);
- современные отечественные и зарубежные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта (И. Н. Андреева, А. В. Карпов, Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков, М. А. Манойлова, И. Н. Мещерякова, Д. В. Ненашев, И. С. Степанов, А. С. Петровская, С. Ю. Чумакова, С. В. Шабанов, Д. Майер (J. D. Mayer), Р. Бар-Он (R. Bar-On), Д. Бояцис (Boyatzis, D), Р. Карузо (Caruso, R.), Д. Гоулман (D. Goleman), Х. Гарднер (H. Gardner), П. Саловеи (P. Salovey);
- исследования в области образования взрослых (С. Г. Вершловский, С. И. Змеёв, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.);
- положения о месте эмоции в деятельности (Л. С. Выготский, В. П. Симонов, В. К. Вилюнас, К. Изард, Е. П. Ильин, Е. Хомская, С. Л. Рубинштейн).

Опытно-экспериментальная база исследования:

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск).

Общая выборка испытуемых – 139 человек, обучающихся по следующим направлениям подготовки: «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Логопедия», «Клиническая психология», «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Социальная педагогика», «Социальная антропология», «Юриспруденция».

Поставленные задачи и избранная методологическая основа определили логику и этапы исследования:

Первый этап – подготовительный (2008–2009 гг.): определение направления исследования, конкретизация методологического аппарата, теоретическое изучение проблемы, выбор стратегии поисковой работы.

Второй этап – основной (2009–2011 гг.): теоретико-экспериментальная разработка и внедрение авторской экспериментальной программы в процесс подготовки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий и эмпирическая проверка эффективности реализации педагогических условий и программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Третий этап – заключительный (2011–2012 гг.): обработка и интерпретация полученных данных, упорядочение исследовательских материалов и их техническое оформление; оформление результатов исследования, формулирование выводов.

Научная новизна исследования:

1. Выявлена специфика процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, заключающаяся в том, что помимо традиционных средств используются возможности образовательного процесса в вузе, такие как содержание дисциплин профессионально-педагогического цикла и др.

2. Выявлены дидактические средства, обеспечивающие позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

3. Определены педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, основными из которых являются:

- реализация субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты» на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе;

- создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося;
- педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии;
- отбор инновационных дидактических средств, обеспечивающих позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

4. Разработана и обоснована структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, состоящая из трех блоков (подготовительного, коммуникативно-эмотивного и аналитико-рефлексивного), каждый из которых дидактически обеспечен и содержательно наполнен с учетом последних достижений теории обучения.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

1. В научный обиход введено понятие «эмоциональный интеллект специалиста в сфере помогающих профессий» как показателя эмоциональной составляющей профессиональной компетентности специалиста помогающей профессии, что обусловлено спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного направления подготовки.

2. Обоснована возможность применения принципов андрагогики и идей компетентностного подхода в подготовке специалистов сферы помогающих профессий.

3. Обоснованы педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в учебной деятельности.

4. Систематизированы используемые дидактические средства, обеспечивающие позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке специалистов в сфере помогающих профессий.

Практическая значимость исследования:

Создана и внедрена в образовательный процесс ряда вузов Удмуртской республики структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

Материалы диссертационного исследования используются в системе профессиональной подготовки студентов в педагогических, психологических и медицинских учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования (специалитет, бакалавриат и магистратура) и могут найти применение при подготовке и переподготовке в области социальной работы, социальной психологии, медицины, образования и др.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными непротиворечивыми методологическими основаниями, применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям, задачам и логике исследования; экспериментальной проверкой основных положений гипотезы, репрезентативной выборкой испытуемых (139 человек) и длительностью экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические и методические выводы, представленные в диссертационном исследовании, были подтверждены на опытно-экспериментальной базе исследования.

Основные положения диссертационного исследования докладывались и обсуждались на следующих научных форумах: Всероссийская научно-практическая конференция «Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития», Ижевск, 2010 г.; III Всероссийская научно-практическая конференция «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров» и др.

Личное участие соискателя состоит в теоретической разработке и практической реализации концептуальной идеи формирования

эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами.

На защиту выносятся следующие положения:

Помогающие профессии социономического типа, относятся к человековедческим профессиям, которые требуют актуализации коммуникативного компонента труда и эмоциональных ресурсов субъекта в труде. Аспектом подготовки специалиста в сфере помогающих профессий является процесс формирования эмоционального интеллекта как совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих управлять собственными эмоциями и создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе учебной коммуникации, обеспечивая повышение уровня сформированности личностного качества.

1. Использование инновационных дидактических средств, таких как активные методы и формы работы, отбор содержания обучения, учитывающего специфику помогающих профессий, обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в обсуждаемой сфере.

2. Подготовка специалистов в сфере помогающих профессий в аспекте формирования эмоционального интеллекта осуществляется посредством реализации выявленных педагогических условий, основными из которых являются: а) реализация субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе; б) создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося; в) педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии и другие. Это способ фасилитации личностного развития студентов с целью обучения их управлению собственным эмоциональным состоянием и привитию навыков учета эмоционального состояния партнеров по

взаимодействию, что соответствует идее гуманизации образования, являющейся парадигмальной установкой в системе подготовки кадров для работы с людьми.

3. Структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий способствует формированию эмоционального интеллекта студентов специально отобранными дидактическими средствами по показателям эмоционального интеллекта: а) внутриличностному, б) межличностному и в) интегральному.

Структура диссертации:

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (132 источника), приложений. Текстовый материал работы дополнен таблицами и рисунками. Содержание диссертации изложено на 151 странице.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

1.1. Категория «помогающие профессии» и смежные с ней понятия в научно-теоретической литературе

Помощь как профессиональная деятельность – это новая тема в теории педагогики. Под категорией «помогающая профессия» исследователи понимают деятельность, при которой профессиональные знания и навыки осознанно используются для непосредственного взаимодействия с человеком для того, чтобы способствовать ему в личностном росте, развитии, умении общаться с другими. К помогающим относят такие профессии, как учитель, психолог, социальный работник, врач, дефектолог, тренер, медсестра и др.

«Помогающие профессии» изучались Н. В. Гришиной, Л. А. Коростылевой, Е. П. Кораблиной, М. А. Сетковой, Л. Браммером, Г. Макдональдом и др. [25; 46; 89; 112].

Е. П. Кораблина исследовала, в частности теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности [46, с. 104]. Она отмечает, что помогающая деятельность направлена на поддержку человека в сложных, критических моментах его жизнедеятельности и состоит в активизации в нем внутреннего психического потенциала, в передаче ему информационных, материальных и других ресурсов, необходимых в кризисных и проблемных ситуациях. Сама помощь, осуществляемая через помогающую деятельность, может рассматриваться в нескольких планах – профессиональном и не профессиональном – а также на различных уровнях – духовном, душевном, эмоциональном, интеллектуальном, социальном, юридическом, физическом и материальном.

Автор подчеркивает значимость умений взаимодействовать с другими и владение такими личностными качествами, как эмпатия, интуиция, ответственность, гуманизм, эмоциональная уравновешенность и др.

Е. П. Кораблина подчеркивает, что профессия педагога является видом помогающей профессии и имеет древние исторические корни. Они закладывались в социально-философских трудах XVII–XVIII веков Т. Мора, Т. Кампанеллы, Ф. Рабле, М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, в работах Я. А. Коменского, Н. Н. Стрехова, Л. Н. Толстого и других классиков педагогики

Педагогическая деятельность всегда играла важную роль в жизни общества, поскольку она предполагает подготовку подрастающего поколения к жизни, его социализацию и обучение определенным формам взаимодействия с другими людьми. Она также ориентирована на повышение уровня профессионализма в различных областях человеческой деятельности. Педагог, учитель, воспитатель имеет дело с группой обучаемых или воспитанников и с конкретным индивидуумом. В процессе взаимодействия между учителем и учеником, воспитателем и воспитуемым складываются определенные отношения, вследствие чего проявляется личностное психологическое «Я» обеих сторон. От представителей этой профессии всегда требуется наличие профессионального мастерства и компетентности, развитости определенных личностных качеств, таких как эмоциональный интеллект [46].

Традиции помогающей деятельности, целительства, лечения, обучения существуют давно и всегда, как правило, проявлялись милосердие, сострадание, стремление к духовной и душевной поддержке, любовь к человеку страждущему, оказавшемуся в трудной ситуации. Развитие научных знаний и накопление практического опыта привело к выделению специальных дисциплин, с помощью которых формировались соответствующие теоретические парадигмы, методы, способы и технологии помощи. Таким образом возникали помогающие профессии.

Медицина, например, стремилась к освобождению человека преимущественно от физических страданий, к сохранению и спасению его жизни, а также к профилактике возникновения телесных и психических недугов. Специфика медицинской модели состояла и состоит по сей день в том, что она направлена на лечение, избавление от болезни медикаментозными, физиотерапевтическими и другими средствами.

В. Н. Панферов к помогающим относит профессию практического психолога. Он отмечает, что практическая психология обязана своим возникновением потребности людей в непосредственной психологической поддержке и помощи в связи с нарастающим напряжением в обществе. Если раньше эта функция принадлежала колдунам, шаманам, а позднее – служителям церкви, то в наше сложное время она может быть осуществлена специально подготовленными специалистами в области психологической помощи [73].

Под психологической помощью подразумевается создание соответствующих условий и отношений между помогающим психологом и клиентом в целях обеспечения для личности безопасной возможности решения возникающих проблем, а также личностного роста, развития, самоактуализации и самореализации. При этом, психологическая помощь, с гуманистических позиций, направлена на человека как на личность, поскольку признаются его права на свободное развитие и проявление своих способностей, на заботу о себе, на раскрытие и реализацию своих внутренних потенциалов при решении поставленных жизнью задач.

В качестве специальных видов психологической помощи принято рассматривать психологическое просвещение, реабилитацию, консультирование и психокоррекцию, психотерапию. Известно, что психологическая помощь, направленная на поддержку личности в процессе ее развития, роста, социального созревания, профессионального становления, может быть востребована в самых различных ситуациях: при возникновении внутриличностных и межличностных конфликтов, в ситуациях посттравматических стрессовых расстройств, потерь, переживания горя,

утраты, при наличии соматических заболеваний или опасных для здоровья зависимостей (алкогольной, наркотической и др.).

Поскольку круг проблем, с которыми люди обращаются к психологу, очень широк и носит как индивидуально психологический, так и социальный характер, к личности специалиста по оказанию психологической помощи предъявляются особые требования, связанные с его внутренними субъективными качествами. Помогаящему психологу необходимо быть эмпатичным, понимающим, безоценочным, обладать сформированным эмоциональным интеллектом [25].

Общим для видов помогающих профессий является то, что все они базируются на помогающих отношениях (термин введен К. Роджерсом [84] в 1994 году) и целенаправленных действиях по оказанию помощи. Помогаящая деятельность становится профессией, когда субъект помогающей деятельности не только осуществляет целенаправленные действия по отношению к тому, кому он помогает, но при этом осознанно применяет специальные знания, умения и навыки для реализации помогающих технологий. Профессия – более формальное понятие, чем деятельность, так как принадлежность к профессии требует документального подтверждения в виде дипломов учебных заведений, сертификатов, свидетельств о прохождении повышения квалификации и др. Своеобразие всех помогающих профессий состоит в том, что сам субъект деятельности является первичным «инструментом» работы. Реализация помощи неразрывно связана не только с использованием методических средств, но и со способностью помогающего (учителя, воспитателя, психолога, врача, медсестры и др.) устанавливать помогающие отношения. Элементы психологической помощи присутствуют во всех видах помогающей деятельности, поскольку она так или иначе осуществляется в процессе общения, взаимодействия помогающего и того, кому оказывается помощь.

Ряд исследователей идентифицируют данные виды профессиональной деятельности с профессией типа «Человек-Человек» [107] и отмечают, что такого рода профессии востребованы среди молодых людей, поскольку дают им шанс для самореализации. Возможность самореализации в сфере «Человек-Человек» вызвана многими причинами, прежде всего она обусловлена личностными качествами; в роли базового обстоятельства выступает социальный интеллект. У представителей профессий сферы «Человек-Человек», наряду с базовым интеллектом, ведущую роль в самореализации играет социальный интеллект, который выступает как системное образование, охватывающее все сферы жизни человека [89, с. 292].

Помогающий специалист оказывается перед необходимостью решения как общечеловеческих проблем существования, таких как развития духовно-нравственных ценностей, осознания жизненных смыслов, вопросов индивидуального бытия.

Для совершенствования деятельности специалистов в области помогающих профессий, следовательно, важна поддержка их в процессе личностного и профессионального становления. В связи с этим, актуальна разработка программы формирования профессионально значимых качеств, к которым относится и эмоциональный интеллект.

Помогающим специалистам необходима поддержка в решении профессиональных и личностных проблем. Как отмечает Н. В. Гришина, «...потенциально помогающие профессии дают хорошую возможность самоактуализации за счет сильного эмоционального вовлечения в деятельность, что является важным элементом самоактуализации...», поскольку «...выгорание – это плата не за сочувствие людям, а за свои нереализованные ожидания» [25].

1.2. Проблема формирования эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий в научно-педагогических публикациях и теоретических исследованиях

В научно-теоретической литературе понятия «социальный» и «эмоциональный» виды интеллекта нередко отождествляются, что связано с выделением в структуре эмоционального интеллекта способностей социально-коммуникативной направленности. А. И. Комарова предлагает схему взаимосвязи социального интеллекта с компонентами эмоционального интеллекта – «внутриличностного» и «межличностного» [44].

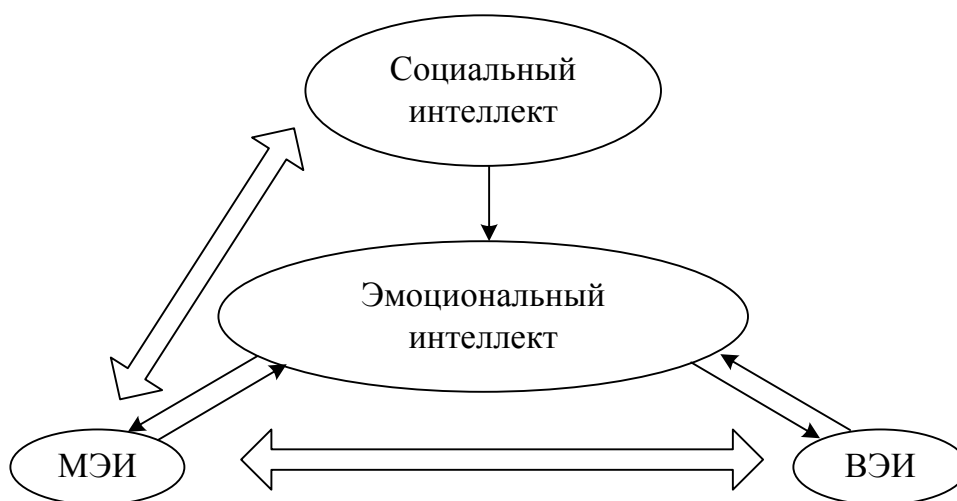


Рисунок 1 – Взаимосвязь социального интеллекта с компонентами эмоционального интеллекта (по А. И. Комаровой)

Исследователи проблемы эмоционального интеллекта обсуждают историю появления данного термина, который впервые был упомянут в 1985 г. в докторской диссертации У. Пейна, а позднее, в 1990-м, уже был введен в научный оборот университетскими профессорами Дж. Мэйером и П. Сэловеем [128; 129], которые описали эмоциональный интеллект как «форму социального интеллекта, которая включает способность определять собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для определения направленности мышления и действий».

Они также начали исследовательскую программу с целью разработать научные измерения эмоционального интеллекта. Результаты измерений представлялись как «эмоциональный коэффициент», или EQ.

Популярная концепция эмоционального интеллекта была предложена Д. Гоулманом в книге «Эмоциональный интеллект» (1995), которая стала бестселлером. Успех этой книги был обязан, по мнению ученых, ее соответствию представлениям житейской психологии, популярным представлениям о противостоянии эмоционального и интеллектуального в человеке [21].

Однако главной причиной такого широкого распространения идеи эмоционального интеллекта как в научно-практической сфере, так и в популярных публикациях явилась существующая потребность в точном обозначении способностей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в областях, связанных с хорошей эмоциональной регуляцией, эмпатией [31, с. 128].

Кроме Д. Гоулмана (1995), исследованием эмоционального интеллекта занимались такие зарубежные ученые, как Р. Барон (1997) (некогнитивная теория эмоционального интеллекта) [111], Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо (1999) (теория эмоционально-интеллектуальных способностей) [129] и др. В отечественной науке идею единства аффективных и интеллектуальных процессов, принадлежащую Л. С. Выготскому [19], развивали С. Л. Рубинштейн [85] и А. Н. Леонтьев [57]. Одним из первых отечественных исследователей эмоционального интеллекта был Д. В. Люсин (2000), представивший двухкомпонентную теорию данного феномена [59]. А. С. Петровской (2004) выявлена корреляция между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и результативными параметрами управленческой деятельности [77]. И. А. Егоров (2006) установил взаимосвязь между высокими показателями коэффициента эмоционального интеллекта руководителей организаций и эффективностью управления [28]. Доказана возможность развития эмоционального интеллекта путем

специально организованного обучения, С. П. Деревянко (2008) установила эффективность использования психологического тренинга в развитии эмоционального интеллекта [26].

Большинство исследований выполнено в области психологии и носит констатирующий характер. Вместе с тем, нами выявлено несколько работ педагогического плана. Так, И. Н. Мещерякова сообщает о формировании эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. Остановимся и подробнее опишем технологию обучения студентов-психологов, предлагаемую И. Н. Мещеряковой [64].

Процесс развития эмоционального интеллекта у студентов-психологов можно условно разбить на пять этапов.

Первый этап – познание самого себя. В процессе самоосознания человек начинает «пробуждаться», делать интересные открытия в понимании своего внутреннего мира, своих эмоций и чувств. Это процесс, который позволяет по-новому рассмотреть себя и окружающих людей.

Если человек подавлял свои эмоции и вдруг понял, что адекватное их выражение полезно для дела и для него самого – это является пусковым механизмом для запуска процесса освоения эмоциональной компетентности.

Научиться управлять своими эмоциями и чувствами – *второй этап* развития эмоционального интеллекта. Умение контролировать эмоциональные состояния позволяет использовать эмоции для достижения поставленной цели. Самоконтроль зависит от осознания психологом того, что он чувствует в данный момент и какие испытывает эмоции, а также от понимания, что происходит вокруг. Самоконтроль предполагает наличие эталона, образца «идеального психолога» и получение знаний, сведений о контролируемых чувствах и эмоциональных состояниях.

Особое внимание на этом этапе уделяется развитию толерантных установок у студентов-психологов. Толерантность предполагает осознание человеком необходимости позитивного отношения к себе, осознание толерантной и интолерантной составляющих самого себя, овладение

навыками позитивного взаимодействия в психологическом общении и с представителями других культур, этносов, носителей других образов жизни, мнений, точек зрения.

Умение управлять собой предполагает развитую психологическую наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные особенности людей. Наблюдательность предполагает развитую пытливость ума, любознательность и жизненный опыт.

Ни *третьем этапе* происходит развитие умения студентов-психологов распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнера по общению, т. к. психологу, сконцентрированному только на самом себе, трудно встать в положение другого, представить мир глазами другого человека.

Основу профессиональной деятельности психолога составляет механизм идентификации. Для идентификации необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека, что, в свою очередь, будет повышать показатели продуктивности деятельности психолога.

Проблема осознания чувств и эмоций других людей относится к процессу целостного человековосприятия, т. е. созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого. Система взглядов преподавателя на объективный мир и место в нем человека, на отношение к окружающей среде и самому себе, убеждения, идеалы, ценностные ориентации — все это определяет характер взаимоотношений в психологической среде.

Четвертый этап развития эмоционального интеллекта студентов-психологов — овладение умением управления состояниями Партнеров по общению. Управление состоянием партнера подразумевает осуществление совокупности гуманистических индивидуализированных воздействий, выбранных психологом, направленных на предотвращение неблагоприятных состояний клиента. Для продуктивного управления состоянием другого чело-

века необходима четкая цель, пути ее достижения, предвидение поведения, что возможно при наличии опыта анализа модели взаимоотношений.

Умение принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого – искусство, которым необходимо овладевать каждому студенту, желающему работать психологом.

Пятый этап формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов – развитие психологического профессионализма.

Психологическая профессионализация – процесс, который начинается с момента выбора профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Профессия психолога предполагает перманентное самонаблюдение, самооценивание, осознания личности, рефлексии и самоконтроль.

Для осуществления продуктивной психологической деятельности психолог должен обладать знаниями о сильных и слабых сторонах своей личности и ее деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда [64].

М. А. Манойлова в своих последних [СПб., 2010] публикациях отмечает возрастание интереса исследователей к вопросам эмоциональной компетентности и профессиональным самосознанием педагога в связи с успешностью его деятельности, обусловлено социальными тенденциями гуманизации образования, ориентацией на гармоничное развитие личности учащегося в субъектном, партнерском педагогическом общении [81, с. 64].

М. А. Манойлова в своем исследовании изучала представления о личности продуктивного педагога у родителей, учащихся, психологов и учителей; исследовались особенности развития эмоционального интеллекта педагогов с различным уровнем продуктивности деятельности и студентов; основные факторы развития эмоционального интеллекта педагогов.

И. С. Степанов [93] определил психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности, делая акцент на особенностях личности руководителя и учитывая гендерный аспект исследуемой проблемы.

Автор доказал, что:

1. Эмоциональный интеллект является динамичным интегральным психологическим образованием, определяющим успешность межличностного взаимодействия, адекватную самооценку, позитивное мышление, а также лидерские способности личности, основанные на осознании значимости эмоций и умении ими управлять;

2. Психологическими условиями, детерминирующими формирование эмоционального интеллекта, являются индивидуально-психологические особенности личности и использование специально разработанного социально-психологического тренинга, учитывающего гендерную принадлежность обучающихся;

3. Эмоциональный интеллект имеет выраженные тендерные особенности. Существует прямая зависимость между интегративным эмоциональным интеллектом, лидерством и маскулинностью;

4. Структурно-функциональная модель эмоционального интеллекта личности руководителя включает в себя эмотивный, когнитивный, поведенческий, феминный и маскулинный компоненты, имеющие следующие содержательные характеристики: управление своими эмоциями, внутренняя мотивация, направленная на позитивную эмоциональную включенность в рабочий процесс; интегративный эмоциональный интеллект и лидерство (эмотивный компонент); позитивное мышление, честность, эмоциональная осведомленность, лидерство (когнитивный компонент); эмпатия, распознавание эмоций других людей, уровень феминности (феминный компонент); ассертивное взаимодействие с окружающими и доверие (поведенческий компонент); самооценка, уровень маскулинности (маскулинный компонент);

5. Существуют отличия в индивидуально-психологических особенностях личности руководителей и не руководителей, проявляющиеся в более развитых параметрах: честности, позитивном мышлении, эмоциональной осведомленности, управлении своими эмоциями,

внутренней мотивации, направленной на позитивную эмоциональную включенность в деятельность, распознавании эмоций других людей, интегративном эмоциональном интеллекте и лидерстве у лиц, занимающихся управленческой деятельностью [93].

Интерес для целей нашего исследования представляет диссертационное исследование Д. В. Ненашева, посвященное изучению возможностей коучинга как эффективной технологии формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров.

Автор предлагает [69] следующие рекомендации по внедрению коучинга в целях формирования эмоциональной компетентности будущего менеджера: определение задач и целей (расстановка целевых ориентиров, приоритетов); исследование текущей ситуации (определение имеющихся ресурсов и ограничений): коуч: старается понять текущую ситуацию (проблему) задавая вопросы и активно слушая; студент: исследует ситуацию и свое отношение к ней совместно с коучем; определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату: коуч: старается понять, что мешает студенту в достижении цели, и помочь ему в осознании и исследовании препятствий; студент: исследует свои внутренние и внешние препятствия; выработка и анализ возможностей для преодоления препятствий: коуч: задает вопросы и использует другие методы, провоцирующие студента к поиску решений и преодолению ограничений; студент: исследует возможности для преодоления препятствий; выбор конкретного варианта действий и составление плана: коуч: помогает студенту в анализе возможностей; студент: анализирует возможности, выбирает конкретный вариант и составляет план действий.

В исследовании разработана и внедрена базовая технология формирования эмоциональной компетентности будущего менеджера – коучинг, который является способом развития людей в организации с целью повышения эффективности деятельности и реализации их потенциала в полной мере. Применительно к подготовке менеджера и формированию его

эмоциональной компетентности коучинг-технология – это способ фасилитации личностного развития студентов с целью формирования умений управления собственным эмоциональным состоянием и навыков влияния на эмоциональное состояние партнеров по взаимодействию.

К технологиям коучинга отнесены следующие шаги: самоидентификация студента в проблеме, преодоление узких рамок проблемы и обозначение дополнительных перспектив, вход в различные перспективы, фасилитация выбора, планирование ситуации, ответственное восприятие плана, действия по воплощению плана. Результат, проектируемый в модели – сформированность эмоциональной компетентности по показателям самопонимания и взаимопонимания, саморегуляции и взаиморегуляции [69]

Реализация технологии коучинга происходила по следующей схеме: вводная сессия коучинга (знакомство, определение стратегии и перспектив); демонстрация навыков, анализ и поиск новых ресурсов (коуч-сессии – личные и групповые); завершающая сессия коучинга (план действий, ответственные, система мотивационных мер, необходимые ресурсы и т. д.).

А. А. Панкратова представляет несколько вариантов формирования эмоционального интеллекта студентов, обзор которых приведен ниже. Большинство приемов путей формирования эмоционального интеллекта относятся к способам психологического воздействия на личность. В первую очередь автор предлагает для обозначенных целей использовать психологический тренинг [72].

Тренинг по развитию эмоционального интеллекта включает в себя четыре тематических блока – идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями. В каждом блоке до прохождения конкретных упражнений участники тренинга заполняют небольшой опросник. Например, в теме «Идентификация эмоций» предлагается оценить себя по следующим пунктам: осознание эмоций, точное выражение эмоций, распознавание эмоций других людей, считывание

невербальных эмоциональных ключей. На основании того, какой из вариантов ответа – *a* (всегда), *b* (часто) или *c* (редко) – преобладает, делают вывод о начальном уровне развития способности.

Участники тренинга выполняют ряд упражнений. После обучения им предлагается заполнить точно такую же таблицу с опорой на свой собственный опыт: «По каким причинам Вы испытываете эти эмоции?», «Как Вы себя ведете, когда испытываете эти эмоции?», «Как эти эмоции влияют на Ваше мышление?». Чтобы наглядно показать разное влияние эмоций на процесс мышления, вводится понятие эмоционального фильтра, или линзы. Эмоциональные линзы – это линзы в нашем мозгу, которые заставляют оценивать окружающие нас события определенным образом. Они подобны линзам разных цветов, меняющим наше восприятие при поднесении к глазам. Прикладной характер этого понятия разбирается на примере кейсовой конфликтной ситуации, развитие которой может меняться в зависимости от эмоциональных линз ее участников [72].

Следующим приемом, которым пользуется А. А. Панкратова, является реализация обучающей программы METT (Microexpression Training Tool) повышающий уровень развития способности распознавать эмоции по микроэкспрессии. Обучение начинается с демонстрации, объяснения и сравнения лицевых микродвижений, характерных для семи универсальных эмоций (гнева, презрения, отвращения, страха, удивления, радости, печали) [Ekman, Friesen, Hager, 2002; Ekman, Friesen, 2003]. В диалоговом окне предьявляется замедленная видеосъемка микродвижений одновременно двух эмоций с закадровым комментарием. Стоит отметить, что все эмоции демонстрируются одним и тем же человеком, чтобы испытуемый был сконцентрирован на изучении микродвижений и не отвлекался на особенности лица. Далее идет отработка способности распознавать невербальные ключи через выполнение серии упражнений на определение эмоционального состояния разных людей по микроэкспрессии. При этом используется режим обратной связи: после каждого задания испытуемому сообщается, правильно он ответил или нет.

Наряду с обучающей программой, компьютерный пакет МЕТТ содержит пре- и пост-тест для оценки эффективности обучения. Успешное завершение тренинга соответствует правильному выполнению 80% заданий и выше. Почти всем испытуемым удается улучшить свой первоначальный результат, но не все могут достигнуть высшего уровня точности из-за различий в визуальной остроте (по данным А. А. Панкратовой) [71; 72].

Кроме чисто психологических приемов, автор предлагает при формировании эмоционального интеллекта использовать элементы театральной педагогики, аргументируя свою позицию следующим образом

При работе над ролью актер определяет эмоциональную партитуру, согласно которой должно меняться его эмоциональное состояние по ходу сценического действия. Вызов необходимых для роли эмоций происходит путем обращения к эмоциональной памяти, где хранятся следы реальных переживаний человека. Другими словами, основой сценических эмоций актера являются его реальные переживания, которые он испытывал в своей жизни. Оживление следов того или иного переживания возможно при воспроизведении ситуаций, с которыми это переживание связано. Далее в процессе репетиций актер соединяет эмоциональные воспоминания с условными сценическими раздражителями.

Что интересно, именно этот прием предлагался участникам психологического тренинга на ЭИ в блоке «Управление эмоциями» (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо) [132]. Только от участников тренинга требовалось вызвать определенные эмоциональные воспоминания и соединить их с реальной конфликтной ситуацией. С подобным, но не управляемым действием эмоциональной памяти каждый человек сталкивается в своей жизни, и неоднократно, когда случайный раздражитель в настоящем напоминает о ситуации в прошлом и вызывает связанные с ней эмоции. Безобидная фраза собеседника в разговоре может спровоцировать возникновение гнева, если эта фраза ассоциируется с травмирующей ситуацией в прошлом. Запах мандаринов летом может напомнить человеку о праздновании Нового года и

вызвать связанные с ним радостные воспоминания. Как мы видим, случайные эмоциональные воспоминания не соответствуют текущей ситуации, но при этом влияют на ее развитие (часто это влияние оказывается неблагоприятным).

Одно из главных революционных открытий К. С. Станиславского заключается в положении: возбудителем сценических переживаний актера являются действия его персонажа при условии, что актер верит во все происходящее на сцене [Станиславский, 1985; Кнебель, 2005, 2009; Ершов, 1959]. Понятие сценической веры можно пояснить с помощью формулы Е. Б. Вахтангова «МНЕ НУЖНО», которая содержит в себе два дополняющих друг друга смысла: «мне НУЖНО» и «МНЕ нужно» [Захава, 1973]. Первая часть формулы «мне НУЖНО» означает, что актер понял, в рамках какого мотива его персонаж действует и на какую цель направлено каждое из его действий. Следующий этап – это внутреннее состояние «МНЕ нужно», к которому актер приходит через формулировку увлекательной для себя мотивировки или сверхзадачи роли: «Ради чего я могу делать все то, что делает мой персонаж?». Именно это внутреннее состояние позволяет актеру остро чувствовать все то, что происходит на сцене с его персонажем.

Если актер-персонаж сталкивается с препятствием на пути к цели, он будет испытывать отрицательные эмоции. Напротив, обстоятельства, способствующие движению к цели, будут вызывать у него положительные эмоции. При этом герой может использовать разные способы исполнения действия или, другими словами, разные средства воздействия, чтобы добиться поставленной цели. Возникающая эмоциональная реакция является ответом не на событие как таковое, а на оценку этого события в качестве непреодолимого препятствия или удачи. В основе оценки фактов на сцене лежат убеждения героя, которые сложились в его жизни до начала сценического действия. Изменение эмоциональной реакции происходит (если происходит) только при перемене отношения героя к случившемуся. Описанный выше метод действенного анализа роли содержит в себе

представления о причине эмоций и о способе управления эмоциональным состоянием, которые полностью соответствуют когнитивной теории эмоций и рационально-эмотивной психотерапии.

Анализ научно-теоретической литературы показал, что разного рода тренинги являются излюбленным способом воздействия на испытуемых. Например, Ю. В. Макаров рассматривает психологический тренинг как средство снятия эмоционального напряжения у студентов в период экзаменационных сессий [60, с. 56].

Если в работах по проблеме использования активных методов психологического воздействия в целях эмоциональной регуляции в основном акцентируется внимание на раскрытии теоретико-методологических основ проблемы, Ю. В. Макаров дает анализ содержания и описание конкретных тренинговых процедур, участвующих в процессе регулирования эмоциональных состояний студентов в период экзаменационных сессий.

Цель психологического тренинга: формирование умений и навыков управления собственным эмоциональным состоянием и поведением

Основные методы, приемы и техники:

- метод визуализации;
- метод релаксации;
- метод самовнушения;
- групповое обсуждение проблемы;
- тестирование;
- проективный рисунок;
- анализ жизненных ситуаций;
- гештальттехника;
- прием вербализации.

Н. С. Ладыжец исследует тренинги как форму организации образовательного аудиторного процесса и развивающего досуга [Ладыжец]. Нам предоставляется ценным подход автора к организации тренингового

обучения, в связи с педагогической направленностью данного процесса. Как уже отмечалось, проводить тренинги – это профессиональная сфера психологов.

Н. С. Ладыжец [55] высказывает ряд аргументов «за» и «против» тренингов в педагогическом процессе для целей чисто дидактических – усвоения учебного материала. Она, в частности, отмечает:

Во-первых, тренинг в аудиторном процессе будет событийно краткосрочным – в пределах одной или двух академических пар, и проводимым с хорошо знакомыми между собой участниками. Следовательно, весь арсенал разогревных игр оказывается, по определению, излишним, а в случае перевода лекционного материала в тренинговый формат – даже сокращающим возможности тематического продвижения;

Во-вторых, это будет семестровое освоение взаимосвязанных модулей, предполагающих преемственность подачи материала и творческую менеджерскую работу преподавателя по реструктуризации контента, частично оставляемого в виде теоретических блоков, частично – в виде свернутого в задания и кейсы нового материала. То есть, если в классическом тренинге основной задачей является приобретение и закрепление определенных навыков, то в лекционных университетских тренингах она будет состоять в расширении и усилении методических возможностей практического освоения нового пролонгированного на семестровый цикл материала;

В-третьих, сопровождение курса полнотекстовыми демонстрационными материалами в power- point, доступными для студентов, а также их параллельный с экранной аудиторной версией просмотр на своих ноутбуках изменяют формат проведения занятий, объединяя элементы лекции, семинара и тренинга. Полнотекстовые материалы, доступные для визуального и аудиального восприятия, снимают необходимость записи текста лекций, что существенно экономит время для продвижения в материале. Частичное свертывание его в виде заданий и мини-кейсов,

выполняемых сразу в аудитории, позволяет закрепить новые необходимые навыки либо предложить для публичного обсуждения свою версию понимания обсуждаемой теоретической проблемы;

В-четвертых, полная и опережающая выкладка в локальную факультетскую сеть полнотекстовых материалов курса нисколько не снижает мотивацию студентов на присутствие в аудитории. На слайдах, с использованием соответствующих шрифтовых и цветовых режимов, выделены как ознакомительные текстовые блоки, так и подлежащие последующей проверке в краткосрочных тестах на последующих занятиях. По практическим заданиям, как правило, предполагающим командную работу в группах с представлением совместно полученного результата, ответы не выкладываются. Игровая интерактивная форма способствует более целенаправленным размышлению и запоминанию, корректируемым уточняющими комментариями преподавателя.

В-пятых, собственно выбор тренингового формата в университетской аудитории преподавателем остается достаточно широким. Это может быть пролонгированное семестровое обучение по программе дисциплины учебного плана специальности. Вполне возможно обратиться к нему фрагментарно, на некоторых темах курса либо для контроля знаний на семинарских занятиях. Еще одна форма – проведение итогового зачета или экзамена в форме командного тренинга. Как правило, по продолжительности он оказывается совпадающим с общим объемом часов, предусмотренным для индивидуального контроля в нагрузке преподавателя. Итоговая оценка выставляется с учетом активности и качества работы, как на экзамене, так и в процессе семестрового обучения [55, с. 5].

Некоторые другие исследователи, называя эмоциональный интеллект эквивалентом познавательного, также рассматривают возможности развития его дидактическими средствами. Например, полагают, что игровые методы могут быть направлены как на общие цели (снятие напряженности, тревоги, установление положительного эмоционального контакта преподавателя с

группой), так и на решение частных задач (развитие конкретных навыков и способностей, личностных качеств студентов).

Воздействуя методами арттерапии, стимулируя эстетические реакции, можно сформировать установки на управление эмоциями обучающимися. Дискуссионные методы могут стать очень эффективным способом поднять учебную активность студентов, стимулировать также и развитие межличностного эмоционального интеллекта. Любая волнующая молодёжь социальная тематика дискуссий может служить эмоционально-интеллектуальному развитию. Эффективность тренинговой работы со студентами 17–19 лет очень высока, поскольку сам по себе юношеский возраст предполагает подвижность, пластичность и сенситивность эмоциональной и интеллектуальной сфер личности.

Анализ публикаций, посвященных поиску путей и приемов формирования эмоционального интеллекта показал, что данная проблема обсуждается, в основном, психологами, а в качестве главного средства рассматривается тренинг. Изучив тренинговые программы, мы представляем ниже обобщенный вариант (фрагмент), взяв за основу модель С. В. Петрушина.

Фрагмент традиционной программы развития эмоционального интеллекта у студентов одной из помогающих профессий

Общая продолжительность тренинговых занятий – 32 часа.

Тренинг включает в себя 8 занятий по 4 часа, которые проводятся с периодичностью 2 раза в неделю.

Занятие 1

Цель: Знакомство участников группы, создание атмосферы доверия и психологической безопасности.

План занятия

1. Психогимнастическое упражнение «Назови свое имя». Участникам предлагается по очереди назвать свое имя и любое прилагательное,

начинающееся с буквы имени (например, «Любопытная Лена», «Своеобразный Сергей»).

2. Обсуждение целей тренинга, ожиданий и опасений каждого участника. Обсуждение и принятие правил работы группы. Примерные правила работы в группе:

- Постоянство состава участников группы;
- Говорить только от себя (не обобщать высказывания);
- Относиться друг к другу с уважением, не высказывать оценочных суждений, не обсуждать тех, кто не присутствует в группе;
- Правило «Стоп» (не высказываться или не принимать участие в упражнениях, некомфортных для члена группы в данный момент);
- Сохранение конфиденциальности
- Активное участие в занятиях на протяжении всего тренинга. Список правил может быть дополнен участниками.

3. Психогимнастическое упражнение «Пересадки в кругу». Ведущий называет какой-либо признак, который есть у участников группы (например: поменяйтесь местами те, у кого есть сестры...). Те, кто обладают этим признаком, должны быстро поменяться местами. Тот, кому не хватило места, становится ведущим.

4. Психогимнастическое упражнение «Ассоциация эмоционального состояния с цветом».

Участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Каждый из нас, подумав некоторое время, скажет, какого он (или она) сейчас цвета. При этом речь идёт не о цвете вашей одежды, а об отражении в цвете вашего состояния. (Дастся некоторое время на обдумывание задания, после чего каждый из участников говорит всем, какого он сейчас цвета.) Теперь расскажите, пожалуйста, о том, как изменялось ваше состояние, настроение в течение утренних часов с момента, как вы проснулись, и до того, как вы пришли сюда, – и с чем были связаны эти изменения. В заключение своего рассказа охарактеризуйте то состояние,

в котором бы находитесь сейчас и поясните, почему вы выбрали для его обозначения именно тот цвет, который вы назвали».

5. Подведение итогов, обратная связь от участников.

Занятие 2.

Цель: Понимание значимости эмоционального интеллекта для педагогов. Повышение мотивации к занятиям посредством лабилизации группы.

План занятия.

1. Начало занятия. Высказывания участников в своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе.

2. Психогимнастическое упражнение «Цветовые Ассоциации эмоционального состояния партнера».

Инструкция: «Сейчас каждый из нас подумает о том, какого он (или она) сейчас цвета. Давайте только подумаем об этом и ничего не будем говорить. (Тренер выдерживает паузу, достаточную для того, чтобы каждый выполнил задание.) Теперь пусть каждый обратит внимание на своего соседа слева и постарается понять, какого он (или она) сейчас цвета, с вашей точки зрения. Подождем, пока все это сделают, а затем кто-нибудь из нас первым скажет своему соседу слева какого он, его сосед, сейчас цвета, а также пояснит, почему он так решил. Потом тот, кто только что выслушал впечатления о себе, выскажет свои впечатления своему соседу и т.д. по кругу. После того как круг замкнется, каждый скажет тот цвет, который он для себя выбрал в начале упражнения».

3. Ролевая игра. Участникам группы предлагается выбрать активных участников и наблюдателей. Активным участникам – «актерам» предлагается разыграть следующую ситуацию: «На уроке ребенок выводит учительницу из себя. Она забирает его дневник, кладет в стол и говорит, что вернет только после уроков – на дополнительном занятии. Улучив момент, мальчик тайком забирает СВОЙ дневник из учительского стола, а затем, придя на дополнительное занятие, как ни в чем не бывало,

напоминает учительнице о дневнике. Она лезет в стол – он пуст. Некоторые из ребят смеются – и учительница сразу понимает, в чем дело. Как дальше разворачивается ситуация?»

3. Обсуждение ролевой игры. Обратная связь от участников и наблюдателей. Сообщение тренера о важности умения понимать намерения и состояние другого человека, проявлять уверенность в себе, эмоциональную устойчивость. Обсуждение понятия «Эмоциональный интеллект», его роли в педагогической деятельности.

4. Обратная связь, подведение итогов занятия.

Занятие 3.

Цель: Развитие умения понимать и дифференцировать эмоциональные состояния. План занятия.

1. Высказывания участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе.

2. Психогимнастическое упражнение «Определи чувство». Инструкция: «Сейчас некоторые из вас получают карточки, на которых написаны те или иные эмоциональные состояния или чувства. Они прочитают то, что написано на карточках и постараются сделать это так, чтобы надпись не видели другие члены группы. Затем каждый обладатель карточки, невербально изобразит это состояние или чувство. Делать это надо будет по очереди, выйдя сюда, в центр полукруга, и повернувшись спиной к группе. Наша задача – определить, какое состояние или чувство изображено, наблюдая за человеком со спины, не видя его лица».

Примерный перечень состояний и чувств для этого упражнения: радость, печаль, удивление, гнев, нетерпение, страх, беспокойство и т. п.

После каждого воспроизведения наблюдатели высказывают свои предположения относительно изображенного состояния или чувства, а тренер называет его. Затем можно задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние?».

Обсуждение дает возможность собрать «банк» пантомимических и жестикуляторных проявлений, характерных для, того или иного состояния.

* * *

В ходе предпринятого педагогического исследования мы сформулировали задачу решить данную проблему средствами дидактики.

В следующем параграфе будут охарактеризованы современные дидактические средства, из числа которых автор данного исследования предполагает выбрать те, что будут служить формированию эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

1.3. Характеристика современных дидактических средств, используемых для формирования эмоционального интеллекта обучающихся

Дидактикой называют одну из научных дисциплин, входящих в комплекс наук об образовании [48, с. 10].

Объект дидактики – обучение. На современном этапе развития дидактической науки выявлен ее потенциал не только в сфере обучения, но и развития и воспитания. Так, например, Г. С. Трофимова [СПб., 2000] определила дидактически основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых [98]. Подчеркнем, что коммуникативная компетентность – это социально значимое качество и исследовалось прежде всего (до исследования Г. С. Трофимовой) в рамках социальной психологии. Известна, в частности, диссертация Ю. Н. Емельянова «Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности», где автор раскрывает возможности психологического тренинга для развития обозначенного свойства (или способности) личности [29], т. е. подходит к решению обозначенной проблемы традиционным, общепринятым путем.

Возвращаясь к точке зрения В. В. Краевского, отметим, что он, и его последователи разделяют мнение о том, что предметом дидактики является связь преподавания и учения, их взаимодействие [48, с. 25]. Взаимодействие – это социальная категория. Таким образом, мы приходим к выводу о возможности влияния на процесс взаимодействия (социальный процесс), на развитие социально-значимых качеств личности обучающихся средствами дидактики.

Под дидактическими средствами понимаются в данном исследовании не те средства обучения, представленные в любом учебнике по методике преподавания того или иного предмета (технические и др.), а весь спектр возможностей образовательного или дидактического процесса, который оказывает влияние на обучающихся: содержание обучения, средства педагогической коммуникации (термин Н. В. Кузьминой для обозначения методов, форм средств в совокупности используемых в учебной процессе вуза) [51]. К дидактическим средствам можно отнести личность преподавателя, учебник и другие учебные материалы, содержание предмета.

К содержанию образования И. Я. Лернер относит [92]:

- знания о природе, обществе технике, человеке, мышлении и др.;
- умения пользоваться этими знаниями как способами деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально ценностного отношения к миру, к людям, к себе.

И. Я. Лернер рассматривает учебный материал как учебную информацию, подлежащую усвоению и включению в деятельность [92, с. 15]. Методы обучения он считает блоками технологий обучения, т. е. порядка проведения его [92, с. 32]. Организационная форма, по мнению И. Я. Лернера [92, с. 40], представляет собой особую форму организованной деятельности, имеющей свое содержание (привносят какую-то долю содержания в общее содержание образования). Оргформы тесно связаны с особенностями личности учителя и ученика.

Особенностью современного учебного процесса (или его организации) является его предметная структура. В. В. Сериков [88, с 133] отмечает, что «предметная структура образования – не прихоть дидактов, а отражение объективных законов разумного освоения мира, а учитель-предметник – это реальность, от которой нигде в мире отступать не думают. В. В. Сериков подчеркивает значимость воспитывающего обучения: «Обучение невоспитывающее легко может стать и необучающим [88, с. 134].

Далее он отмечает, что «дидактическая система, являясь научным основанием (проектом) процесса обучения, описывается понятиями – «цель», «содержание», «методы», «формы» и др. Дидактический процесс – это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения. Переход от системы к процессу выражается в известной трансформации дидактических понятий: цель – целеполагание; содержание – учебный материал; методы – методика; технологии, формы – система учебных занятий; учебный план и учебный предмет – логика учебного процесса [88, с. 61].

В. В. Сериков под дидактической концепцией понимает систему регулятивов, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс обучения [88, с. 73]. Исходя из данного определения и следования мы формулировали дидактическую концепцию формирования эмоционального интеллекта студентов, специалистов в сфере помогающих профессий. Как реализации совокупности педагогических условий, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется учебный процесс на использования возможностей учебного предмета «Педагогика», а именно: методов активного обучения, учебного материала, несущего идею гуманизма, оргформ, способствующих взаимопониманию в академической группе, взаимодействию межличностному, обеспечивающему позитивные внутриличностные изменения каждого, благодаря актуализации потенциала обучающихся, направленного на развитие эмоционального интеллекта как компонента познавательного интеллекта. Выбор дидактических средств обусловлен той или иной дидактической концепцией

Далее представим краткий обзор эмпирических публикаций, затрагивающих проблему развития и воспитания личности дидактическими средствами. И. В. Лабутова раскрывает развивающие возможности работы над групповыми проектами на занятиях [54, с. 25].

Разработка проекта предполагает совместное разрешение проблемы, проведение исследования, создание «конечного продукта» в виде выпуска тематического журнала, радиопрограммы, путеводителя по родному городу и др. Свободный характер формулировки задания, с одной стороны, и необходимость публично предъявить конкретный результат работы – с другой, дают неограниченное пространство для творчества, поиска нестандартных решений, способствуют проявлению индивидуальной креативности, лидерских способностей, развивают навыки организации и проведения исследования, а также навыки презентации.

Автор отмечает, что работа в автономном режиме при минимальном вмешательстве со стороны преподавателя создает условия для осознания обучающимися собственных резервных возможностей и потребности в их реализации, укрепляет уверенность в своем потенциале, обеспечивает рост доверия к себе как независимому объекту обучения, способному нести ответственность за свои знания, свою самостоятельную работу, свой вклад в «совокупный продукт».

В целом работа над групповыми проектами обеспечивает высокую мотивацию учебной деятельности, дает мощный толчок развитию у обучаемых ряда важнейших умений – когнитивных, перцептивных, интерактивных, экспрессивных и др., положительно влияет на формирование адекватной самооценки [54, с. 26].

С. П. Дырин рассматривает развивающие возможности учебной исследовательской деятельности студентов, будущих специалистов в области управления [70, с. 99–100]. По мнению автора, цели студенческой исследовательской деятельности могут восходить от учебных задач, ориентирующих студента на овладение теми или иными методиками

исследовательской деятельности, к задачам теоретическим, где главным является получение нового научного продукта.

Структура исследовательской деятельности будущих управленцев, безусловно, должна соответствовать структуре самой деятельности.

С. П. Дырин полагает, что исследовательская деятельность студентов, будущих управленцев должна быть оформлена в некий взаимосвязанный цикл работ, состоящий из следующих основных этапов:

- 1) собственно проведение исследования;
- 2) формирование исследовательского отчета;
- 3) публикация материалов исследования в студенческом научно-практическом журнале;
- 4) организация на материалах исследований студенческих научно-практических конференций.

Необходимо выделить также различные способы организации студенческих исследований, отметив при этом, что эти различия задаются, прежде всего, целями исследовательской деятельности. Учебные студенческие исследования могут осуществляться в ходе преподавания соответствующих дисциплин учебного плана, они являются обязательными для всех студентов.

Одним из малоиспользуемых в развивающих целях резервов является написание рефератов, что в современном вузе представляет собой автоматическое «скачивание» информации из Интернет-ресурсов и представление ее преподавателю в обозначенные деканатом сроки. Однако, назначение данного вида учебной деятельности несколько иное. По данным словаря «Исследовательская деятельность» Е. А. Шашенковой (М., 2010) [35], реферат – один из начальных видов представления результатов научной работы в письменной форме. Основное назначение реферата – показать эрудицию начинающего ученого, его умение самостоятельно анализировать, систематизировать, классифицировать и обобщать имеющуюся научную информацию. Различают несколько видов рефератов по их тематике и

целевому назначению: литературный (обзорный), методический, библиографический, полемический и др. [35, с. 64].

Для целей нашего исследования особый интерес представляет развивающий потенциал учебного предмета в вузе. Речь идет о предмете «Педагогика», который преподается на всех факультетах, имеющих то или иное отношение к профессии типа «Человек-Человек» в контексте данной работы – «помогающим профессиям».

Л. А. Косолапова сообщает об опыте преподавания педагогики в вузе. Концептуальная идея автора нашла отражение в предлагаемой ниже таблице 1 [47, с. 99]. Приведем выдержку из статьи Л. А. Косолаповой, в которой прослеживаются идея (ставшая для нас основополагающей) развития личности студента дидактическими средствами: «Основу преподавания педагогики в вузе составляют несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности, а именно: учебно-познавательная (воспроизводящая), эвристическая, квазиисследовательская, рефлексивная, самообразование, научно-исследовательская, а также учебно-профессиональная, учебно-игровая (квазипрофессиональная), досуговая (внеучебная, общественно полезная), естественное повседневное взаимодействие с людьми, самосовершенствование, предыдущий профессиональный и жизненный опыт студента».

Системность использования всего многообразия используемых видов познавательной и практической педагогической деятельности, *их усложнение и последующая интеграция в профессионально-исследовательскую или научно-исследовательскую деятельность* в процессе преподавания педагогики обеспечивает развитие субъектной позиции студентов, как в познавательной, так и в практической педагогической деятельности [47, с. 100].

На страницах современных дидактических публикаций исследователи чаще обсуждают преимущества тех или иных обучающих технологий, чем дидактические средства вообще [76].

Напомним, что обучающие технологии подразделяются на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы. Суть их сводится к передаче готовых знаний студентам. Во главу угла при этом ставится именно «знание» а личность обучаемого является объектом или средством. Иными словами, технология будет репродуктивной, если целью обучения является усвоение суммы знаний. Если цели ориентированы на усвоение основных алгоритмов деятельности, то речь пойдет об алгоритмической технологии

Присутствие личностной «составляющей» в обучении позволяет говорить об эвристической, творческой технологии обучения, позволяющей интегрировать предметный и личностный опыт и переместить акцент с процесса преподавания на познавательную активность студентов [88].

Анализ современных инновационных технологий обучения в вузе позволяет выделить три основные модели:

- 1) организация дидактического процесса как исследовательского;
- 2) подход к дидактическому процессу как коммуникативному;
- 3) моделирование профессиональной деятельности будущих специалистов через учебную деловую игру и ее разновидности.

Все три модели обеспечивают обучаемым личностный опыт – переживание, целостное восприятие учебных предметов, возможности для их самоактуализации.

Для целей совершенствования профессиональной подготовки студентов популярной является так называемая case-study технология

Кейс-стади (case-study) дословно переводится с английского языка как «исследование случая». Кейс-стади представляет собой исследовательский проект, в котором в качестве предмета исследования выбирается единичный случай или несколько избранных примеров социальной сущности и определяется совокупность методов их изучения традиционное поле изучения уникального объекта в совокупности его взаимосвязей.

В дневнике наблюдений детально регистрируются как обычные (повседневные), так и экстремальные ситуации в жизнедеятельности объекта

наблюдения по временным единицам (часы, дни, недели). Все факты, комментарии, идеи обсуждаются в группе исследователей.

Согласно В. А. Ядову, А. И. Кравченко, а также «Энциклопедии социологии» и «Словарю общественных наук», основным достоинством кейс-стади является возможность изучения объектов в случае недостатка исследовательских ресурсов или сложности доступа к объекту. Применение кейс-стади в обучении позволяет студентам более глубоко и качественно получить профессиональные знания, умения и навыки, а также активизировать их на самостоятельное решение поставленных задач. Тренировочные задания к семинарам представляют собой те или иные проблемные ситуации, которые реально вставали перед отдельными людьми, фирмами, органами власти, и они искали и часто находили неожиданные эффективные решения. Усвоение высокого профессионального опыта формирует умение решать нестандартные задачи и готовность студента принимать неожиданные решения.

Метод кейса максимально тщательно был разработан и внедрен в Гарвардской бизнес-школе. Занятия в Гарварде заключаются в обсуждении «кейсов», профессор лишь направляет дискуссию, во время которой сами студенты учат друг друга, используя собственный опыт. Студент МВА в Гарварде анализирует в среднем 500 бизнес-кейсов за курс обучения в университете, часто охватывая 20 или более кейсов за один курс. Гарвард производит свои собственные кейсы для других бизнес-программ внутри страны. Каждый год факультет бизнес-школы производит около 700 новых бизнес-кейсов для собственных классов, многие из них основаны на опыте консультантов (Harvard Business School). Кейс метод стал частью легендарных профессиональных знаний Гарварда, а выпускники и администрация университета считают его секретом успеха школы.

Таблица 1 – Виды познавательной и практической педагогической деятельности, используемые в процессе преподавания учебного предмета «Педагогика» (по Л. А. Косолаповой)

№ п/п	Модели преподавания «Педагогики»	Виды деятельности, используемые в процессе преподавания педагогики															
		Познавательная						Практическая педагогическая									
		Учебно-познавательная (воспроизводящая)	Познавательная (эвристическая)	Познавательная (квазиисследовательская)	Рефлексивная	Познавательная (самообразование)	Научно-исследовательская	Профессионально- исследовательская	Профессиональная (инновационная)	Профессиональная	Учебно-профессиональная	Учебно-игровая (квазипрофессиональная)	Досуговая (внеучебная, общественно полезная)	Естественное повседневное взаимодействие с людьми	Самосовершенствование	Предыдущий профессиональный опыт	Предыдущий жизненный опыт
1	Эмпирическая		–								●						
2	Учебная (теория–...–практика)	●–									●						
3	Практико-ориентированная	●–									–●						
4	Квазипрофессиональная	●									●	←●					
5	Эвристическая		●–	●							●	–●					
6	Рефлексивная	●			–●–						●	●					
7	Личностно-практическая		●									●		●			
8	Антропосоциальная	●–									●		●				
9	Самообразовательная					←											

● – данный вид деятельности является значимым при реализации модели преподавания педагогики

* – данный вид деятельности используется при реализации модели преподавания педагогики

→ – логика преподавания/изучения педагогики.

1.4. Теоретические основания определения педагогических условий формирования эмоционального интеллекта и их характеристика

Реформирование системы образования повлияло на процесс подготовки будущих специалистов помогающих профессий социономического типа, представителям которых относят врачей, психологов, социальных работников, педагогов и других специалистов, в чьей профессиональной деятельности активно востребован коммуникативный компонент труда и эмоциональные ресурсы субъекта труда).

Поскольку в этих сферах социальной практики средством профессиональной деятельности выступает личность специалиста, требуется пристальное внимание к уникальному процессу подготовки профессионалов такого направления, способствующему их более эффективному профессионально - личностному становлению.

Особое внимание вызывает сам характер и содержание работы по подготовке специалистов помогающих профессий, поскольку сама профессия задает требования к обладанию носителем особыми умениями в установлении основывающихся на эмоциональном переживании контактов, способствующих более успешному протеканию профессиональной деятельности. Наблюдения показывают, что в теории и практике высшего педагогического образования длительное время преобладала традиция готовить не столько субъекта профессиональной деятельности, сколько исполнителя.

Преподаватель вуза, как и любой человек, живет в определенной системе координат, заданной предыдущими знаниями и нередко происходящие изменения не реагирует. Вместе с тем, конкретная ситуация в образовательном процессе каждый раз меняется, за одними и теми же внешними проявлениями скрываются разные причины. Общеизвестно, что самыми консервативными и наиболее стойкими по отношению к новому во все времена были и остаются люди в педагогической системе. С одной

стороны, это – хорошо: они сохраняют преемственность традиций и передают проверенные временем знания и умения. С другой стороны, это тормозит и затягивает процесс адаптации молодого поколения к новым условиям, особенно в период быстрых социальных перемен. Изменения, происходящие в обществе, неравномерно отражаются на жизни людей, их работе, поэтому целесообразность перестройки и сама возможность перестраиваться осознается людьми по-разному. Каждый человек решает эту проблему по-своему, конкретно для себя. Очевидно, что преподаватели, как никто другой, нуждаются в информации о тех, кого обучают.

Известно, что главной целью в процессе подготовки будущих специалистов (в том числе и помогающих профессий) является не только и не столько освоение знаний и умений, сколько развитие личности, формирование ее ключевых компетенций (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, П. Я. Пидкасистый) [43; 80]. Согласно ФГОС ВПО, ядром профессионально-педагогической подготовки специалиста помогающей профессии в вузе выступает психолого – педагогическая подготовка, отражающая единство содержательной и операционной структуры педагогической деятельности и тесную связь методологии, теории, методики и практики единого педагогического процесса.

Итак, организатор изучения педагогики как учебной дисциплины должен учитывать специфику базовой «науки о должном» – педагогики – и, вместе с тем, учитывать индивидуальный педагогический опыт обучающихся, должен быть ориентирован на формирование индивидуальной педагогической культуры, педагогического мировоззрения и индивидуального стиля специалиста помогающей профессии.

В сознании обучающегося место предметных знаний, сведений, информации должны занять «надпредметные» умения, то есть ключевые компетенции, соответствующие общественным потребностям в новых образовательных результатах. Это означает, что традиционное усвоение обязательных изучаемых дисциплин перестает быть единственной и главной

целью обучения. Изучаемые дисциплины становятся средством формирования компетенций через организацию различных видов деятельности на учебном занятии.

На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. Цель профессионального образования – развитие у студентов той или иной (в нашем случае – гуманистической направленности, компетентности, профессионально важных качеств).

Большое значение имеет социально-профессиональная направленность, интегральной составляющей которой является профессиональное самосознание. В процессе его становления происходит психологическая перестройка личности от профессионального самоопределения к самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Важнейшим принципом педагогического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения относительно путей своего профессионального становления и нести ответственность за их последствия. Сопровождение сводится к созданию условий для полноценного профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития будущих специалистов.

Реализация социально-психологического, равно как и педагогического сопровождения студентов возможна при наличии целостной комплексной программы. Ее разработка основывается на следующих принципах: учитывается потребность личности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии; признается приоритет индивидуальности, самоценности обучающегося, который изначально является субъектом сопровождения; психотехнологии сопровождения соотносятся с закономерностями профессионального становления личности.

Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора.

В рамках традиционного когнитивно-ориентированного или ЗУНовского образования основное внимание уделялось интеллектуальному развитию. Между тем, профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни.

Становление специалиста обязательно предполагает формирование образа профессии и развитие социального и профессионального видов интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств.

Осуществление центрирования педагогического процесса на личности обучающихся, их интересах, направлениях индивидуального развития предполагает проведение определённых изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, в первую очередь касающихся усиления личностной подготовки студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности, которая, по нашему мнению, играет не менее, если не более важную роль, чем подготовка предметно-профессиональная.

Подготовка будущих специалистов для сферы помогающих профессий в условиях модернизации высшего образования призвана обеспечить не только приобретение фундаментальных профессиональных знаний и умений, но и развитие субъектности, сущностных личностных сил, потенциальных качеств студентов, позволяющих им творчески решать задачи жизненного и профессионального самоопределения.

Основатель личностно-центрированного подхода в образовании К. Роджерс отмечает, что «...в любых контактах между людьми проявляются «помогающие взаимоотношения», в которых человек раскрывает свой

потенциал и использует его для собственного роста, что приводит к изменению и развитию самой личности» [83, с. 107].

Совокупность помогающих, индирективных (неуправляющих, непредписывающих) педагогических условий, содействующих личностному росту, процессам самоактуализации и саморазвития К. Р. Роджерс назвал – фасилитация (от англ. to facilitate – облегчать, помогать, способствовать).

Таким образом, главной особенностью организации учебного процесса в вузе, способствующего личностному развитию студентов является создание фасилитационных взаимоотношений. Создание фасилитационных взаимоотношений не только между преподавателем и группой будущих педагогов, но и между самими студентами: «студент-студент», «студент-малая группа студентов».

Отметим, что наиболее существенными профессионально значимыми качествами личности, благодаря которым преподаватель создаёт, устанавливает фасилитационные взаимоотношения в образовательном процессе вуза являются интер- и интраперсональные компетентности педагога.

При фасилитационных взаимоотношениях центром, главным действующим лицом учебного процесса является будущий специалист как развивающаяся личность и профессионал со своими проблемами, стремлениями, интересами и способностями; фасилитация позволяет ему обучаться самому, ориентируясь на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности и возможности; позволяет получать образование связанное не только с усвоением знаний, умений и навыков, но с изменением внутреннего эмоционально-когнитивного опыта, влекущего за собой развитие всей неповторимой индивидуальности будущего педагога.

Анализ педагогических публикаций позволяет утверждать, что наиболее подходящими формами организации фасилитационных (помогающих) взаимоотношений, способствующих личностно-профессиональному росту студентов, являются интерактивные формы обучения [70; 76; 80; 86].

Интерактивное обучение (от англ. «interact», «inter» – взаимный» и «act» – «действовать») рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной, коллективной деятельности не только преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом. Интерактивное обучение ориентировано на доминирование активности студентов в процессе занятий. Преподаватель в интерактивных занятиях лишь направляет деятельность студентов на достижение целей занятия. При такой организации обучения главным действующим лицом является будущий педагог, он выступает активным субъектом учебного процесса, становится субъектом собственного личностно-профессионального развития.

Применение интерактивных форм обучения позволяет преподавателю осуществлять фасилитацию процессов самоактуализации (самостоятельного познания и развития своего потенциала) и саморазвития (способности к самостоятельному развитию, созиданию качеств, которые изначально или потенциально личности не даны) будущих педагогов, тем самым эффективно способствовать развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессиональных компетенций.

Учебная деятельность студента в высшем учебном заведении - это лишь одна из сторон целостного профессионального и личностного формирования человека. Учебная деятельность студента понимается как целенаправленный, регламентированный планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности студента. В процессе учебной деятельности студент выступает в качестве её субъекта, т.е. носителя предметно-практической активности и познания [75].

Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает овладение им основными формами этой деятельности, умением планировать и организовывать эту деятельность, определять учебные действия необходимые для учёбы и программу их выполнения. Особо важно для студента, как субъекта учебной деятельности, овладеть её основными формами: слушание,

осознание, усвоение учебной информации, конспектирование, выполнение упражнений, решение задач, проведение опытов, проведение учебных исследований и др.

Современные исследователи выделяют несколько стадий формирования студента как субъекта учебной деятельности. Это – стадия адаптации к условиям вуза, стадия идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности, стадия самореализации студента в образовательном процессе и стадия самопроектирования профессионального становления.

Становление студента как субъекта учебной деятельности может рассматриваться как детерминированный, управляемый и саморазвивающийся процесс. При этом, по мнению некоторых исследователей, он может быть более или менее управляемым в зависимости от решаемых задач, содержания, методов и средств, а также потребностей и возможностей субъектов этого процесса.

Анализ педагогической литературы и теоретических исследований по проблеме свидетельствуют о неясности и нечеткости в формулировке педагогических условий формирования эмоционального интеллекта у будущих специалистов помогающих профессий, доселе не становившихся объектом специального исследования.

В ходе предпринятого исследования были выявлены три условия.

Первое условие предполагает вовлечение студентов в реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности. Преподавателем создаются ситуации, способствующие развитию человеческой индивидуальности, содействие личностному росту студентов и формированию компетенции (эмпатии, слушания, понимания другого). Организатор учебно-познавательной деятельности, являясь транслятором

усвоенных им самим знаний (теоретический материал) и модератором личностно-ориентированной образовательной среды, порождает во взаимодействии со студентами пространство для самовыражения и понимания себя и другого (других). Создавая условия и ситуации для инициирования субъектности слушателей, организатор способствует становлению слушателя как субъекта: сначала при анализе (рефлексии) собственных переживаний, отношения и позиции в «безопасной среде» учебной группы, когда каждый (по желанию и готовности), испытывая потребность высказаться, получить обратную связь, порождает субъектное высказывание; по мере укрепления этой позиции, студент приобретает возможность.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева [4], является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен

обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут, образно выражаясь, «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля относительно чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности.

Процесс адаптации к данной среде в основном завершен. В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;

- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Психологическое развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.

Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию – образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств) [6].

Можно выделить три основных типа деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания:

- *первый тип* личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку;
- *второй тип* личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. И здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «околопрофессиональных интересов»;
- *третий тип* познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Этот тип деятельности – наименее творческий, наименее активный –

характерен для 26,8% опрошенных студентов. Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения.

Разработанная В. Т. Лисовским типология студентов выглядит следующим образом:

1. «Гармоничный». Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримири к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и падежный товарищ.

2. «Профессионал». Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него – хорошая учеба. Непримири к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.

3. «Академик». Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на «отлично». Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.

4. «Общественник». Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.

5. «Любитель искусств». Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу

литературы и искусства. Ему свойственны: развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.

6. «Старательный». Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.

7. «Середняк». Учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.

8. «Разочарованный». Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.

9. «Лентяй». Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном признании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту». Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

10. «Творческий». Ему свойствен творческий подход к любому делу – будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это

интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.

11. «Богемный». Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. «Обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом «модными» течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных диско-клубов.

Если в 80-е гг. XX века, по результатам проведенных исследований, большинство студентов относили себя к типам: «профессионал», «академик», «любитель искусства», т.е. к типам студентов, в основном ориентированных на учебу, то в 90-е гг. картина стала меняться: около 30% опрошенных студентов отнесли себя к «середнякам», около 15% – к «лентяям». («Лень – мое постоянное состояние», – добавляли они.) Некоторые – к типу «центровиков», определяющей чертой которых является стремление к удовольствиям жизни.

Любопытно привести мнения студентов относительно самих себя и преподавателей: в своей студенческой среде они выделяют группы:

- 1) отличники – «зубрилы» – те, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов, они очень дисциплинированы, из них выбирают «старост»;
- 2) отличники – «умные» – те, которые обладают высоким интеллектом, сильной школьной базой и своими вопросами могут поставить некоторых преподавателей в неловкое положение. Они считают: «К чему ходить на каждое занятие, ведь мы и так умные». Вообще учатся по принципу «всего понемножку»;
- 3) «труженики» – студенты, которые постоянно учатся, но в силу своих умственных способностей успехами в учебе не блещут;

- 4) «случайные» – контингент разнообразный: девушки, которые хотят стать дипломированными женами, парни, «косящие от армии», хулиганы, которых родители «всунули в вуз», лишь бы они чем-нибудь занимались и др.

Среди современных преподавателей студенты выделяют следующие группы:

- 1) преподаватели – «вечные студенты» – они понимают студентов, видят в студентах личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;
- 2) преподаватели – «бывшие моряки» – пытающиеся установить военную дисциплину в вузе; под словом «дисциплина» эти люди понимают тотальное безоговорочное принятие их точки зрения, они ценят «рабство», а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность, «я»-студента путем административных мер;
- 3) группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

Старшекурсники среди преподавателей видят «безразличных», «завистливых», «ограниченных», «господ-баринов», «роботов» и др. но замечают и тех, кто «выкладывается в работе», «наслаждается работой со студентами – «гурманы», «друзья». По их мнению, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе – «преподаватель-стандарт»: «знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам».

В педагогике под субъектом учебной деятельности понимается носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность,

определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию.

Существенным показателем студента, как субъекта учебной деятельности, является его умение выполнять всё её формы и виды. Однако, по данным В. Т. Лисовского, большинство студентов не умеет слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18–20% лекционного материала). Студенты не умеют выступать перед аудиторией, вести спор, давать аналитическую оценку проблем. На материале исследования этого учёного было показано, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, а 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся к хорошей учёбе.

Остановимся подробно на тех формах учебно-познавательной деятельности вуза, в которых и формируется студент как субъект учебной деятельности.

- Слушание, осознание, усвоение (персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях). Студентам, особенно на первом курсе, трудно воспринимать речевую информацию (так, например, одни не умеют выделить главное, другие не успевают записывать). Для преподавателя важно в таких случаях чувствовать аудиторию и реагировать на затруднения студентов, изменять темп лекции, тембр и громкость речи, повторять и уточнять сказанное.

- Чтение, восприятие, переработка, усвоение письменной информации. Студенту важно обучиться рациональному чтению, которое представляется научно обоснованной технологией, обеспечивающей чтение и персонификацию максимального объёма информации за кратчайшее время с минимальными затратами труда. Производительность чтения зависит от его скорости, а скорость должна сочетаться со сложностью, типом чтения и его новизной.

- Конспектирование. Эта форма работы осуществляется студентами при прослушивании лекции и при чтении литературы. Приёмы работы при такой форме работы могут быть разными: студенты могут записывать без осмысления, записывать главное и одновременно осмысливать записанное, вести опорный конспект с более глубоким осмыслением текста. Существует несколько способов конспектирования.

- Выполнение упражнений, решение задач. Основная цель такой формы работы – формирование умений при изучении конкретных дисциплин. До ещё недавнего времени в высших учебных заведениях существовало мнение, что задачи и упражнения следует практиковать в сфере изучения естественно-научных, технических и точных дисциплин. Однако образовательная практика убедительно доказала ошибочность такого мнения. Задачи и упражнения уместны по всем вузовским дисциплинам. Несмотря на их различный характер, они необходимы для развития аналитического мышления студентов, для развития их самостоятельности.

- Проведение опытов. Изучение естественно-научных дисциплин предусматривает проведение студентами опытов в лабораторных условиях. Это обязательная форма учебной работы, предусмотренная учебным планом вуза. Проведение опытов требует, чтобы студенты были подготовлены теоретически, хорошо знали лабораторное оборудование, материалы и технологию организации опытной работы. Ценность такой формы работы состоит в том, что студенты приобретают умения и навыки проведения научного исследования, углубляют свои теоретические знания, у них развивается пытливость, ответственность, самостоятельность, что является неременным условием формирования студента как субъекта учебной деятельности.

- Учебные исследования являются важнейшей формой работы, формирующей студента как субъекта учебной деятельности. Такая форма работы стала обязательной в вузе со второй половины XX века. К этим учебным исследованиям относятся курсовые и дипломные работы, рефераты,

различные проекты и др. Выполнение учебных исследований требует от студентов высокой степени самостоятельности и познавательной активности, способствует развитию умений ведения научного поиска и формированию аналитического мышления, а также пробуждает и углубляет интерес к той или иной науке.

- Педагогическое моделирование. Такая форма работы применяется во время практики в школе или другом учебном заведении. Её специфика состоит в том, что студенты, разрабатывая планы, готовя и проводя уроки, внеклассные мероприятия, встречи с родителями и другие мероприятия, приближаются к реальному педагогическому процессу, учатся моделировать его различные варианты. Студенты «примеряют» на себя роль учителя, а формирование профессиональной компетентности специалиста является одним из непереносимых условий развития студента как субъекта учебной деятельности. Педагогическое моделирование предполагает достаточную подготовленность к профессиональной деятельности.

- Выполнение творческих учебных заданий. Развитие творческих способностей, умение мыслить и действовать самостоятельно является залогом успешности формирования студента как субъекта учебной деятельности. Творческие способности проявляются в способности студента мыслить нетрадиционно, искать новые подходы к решению учебных и научных проблем.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности – это процесс не одномоментный, а представляет собой длительную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента. А. В. Белошицкий и И. Ф. Бережная выделяют несколько последовательных стадий этого процесса.

Первая стадия – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе – заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Сущность четвёртой стадии – стадии самопроектирования профессионального становления – состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Второе условие – создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося. Компетентность как результат образования формируется в специально организованной деятельности, в которой актуализируется приобретаемый в образовательном процессе субъектный опыт. Для реализации этого условия необходимо организовать и применять разнообразные технологии обучения, ориентированные на формирование профессиональной компетентности студентов и представляющие систему функционирования всех компонентов педагогического процесса. На таких занятиях создавались ситуации для активного включения студентов в конструирование своих собственных знаний через осмысление имеющегося опыта, которые в социальной психологии

называются межличностными. Межличностные ситуации – это набор всех средовых условий в их пространственно-временной перспективе и всех событий, происходящих в контактной группе от момента взаимного восприятия людьми друг друга до ухода предпоследнего участника.

Становится приоритетной самостоятельная работа студентов, ей придается большое значение в процессе приобретения студентами новых знаний, а также провоцируется постоянный поиск рациональных путей ее организации и совершенствования. Она включает в себя необходимость нахождения и применения знаний уже известными способами или определение новых способов добывания знаний. В результате самостоятельной работы у студента формируется умение анализировать, организовать, планировать и прогнозировать свою деятельность. Наиболее очевидны и в то же время важны две черты проблемы опыта. Во-первых, многовековая ее история, во многом совпадающая с развитием представлений человека о мире и о себе и, следовательно, имеющая теснейшие гносеологические связи с философским знанием. Во-вторых, ее комплексный характер, проявляющийся в междисциплинарном статусе и широчайшем спектре собственно психологических направлений ее разработки. Так, в Малом энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона «опыт» определяется, с одной стороны, как отдельные состояния сознания, переживаемые субъектом, с другой — как совокупность таких состояний у единичных людей и всего человечества [108]. Опыт является первичным источником знаний, дающим материал для познания. Различают внешний и внутренний опыт. При этом то, что испытывается посредством органов чувств, относится к внешнему опыту. То, что не определяется органами чувств, например, желания, чувствования, размышления человека, традиционно относят к опыту внутреннему. Можно заметить, что в данной трактовке эмоциональные явления как феномены психики по сути и являются внутренним опытом. Таким образом, есть основания полагать, что именно в этом значении большинство исследователей

использует понятие «эмоциональный опыт» и именно этим фактом объясняется отсутствие его определения в современной отечественной психологии. Кроме того, в вышеуказанном контексте становится очевидным, что эмоциональный опыт как совокупность эмоциональных переживаний, с одной стороны, репрезентируется в сознании отдельного субъекта и испытывается им, с другой стороны, является достоянием всего человечества и передается, а также формируется в процессе освоения языка эмоций в онтогенезе.

В современной науке термин «опыт» является недостаточно четко определенным как концептуально, так и в эмпирических исследованиях. Опыт – это способ познания действительности, основанный на его непосредственном, чувственном практическом освоении. Опыт служит важным источником информации как об объективном мире.

Д. Н. Завалишина, например, оперирует категорией «опыт» при характеристике интеллекта взрослого человека. По ее мнению, «опыт человека перестает выступать как второстепенный компонент интеллекта..., но скорее становится его ведущим компонентом, потенциальным резервуаром новых операциональных и предметных знаний, зачастую всплывающих в затрудненных условиях деятельности в виде неинструментальных сигналов и интуитивных механизмов» [30, с. 111].

Е. И. Горбачева считает возможным обратиться к изучению опыта субъекта в контексте изучения мышления. Специфические структуры, организующие опыт – мыслительные стереотипы — задают предметную ориентацию мышления, т. е. обуславливают специфическую избирательность, рецептивность субъекта по отношению к вполне определенным сторонам окружающей действительности, и, в конечном счете, определяют то, что обычно обозначается как «склад ума». Однако, следует отметить, что в психологии мышления опыт рассматривается как пассивное, статичное психическое образование, лежащее в основе репродуктивных форм психической активности. В этом смысле опыт является источником некоторых

шаблонов, стереотипных схем умственных действий, применяемых человеком при решении привычных задач. Опыт рассматривается и как совокупность представлений, схем мышления, присущих обыденному сознанию, который находится в противоречии с научным знанием. Таким образом, либо субъект становится носителем нескольких видов опыта, либо научные знания не являются формой его опыта, а существуют сами по себе. По оценке Савина [87], необходимо иметь в виду, что даже житейский, стихийно формируемый опыт все же содержит в себе некие обобщенные способы объяснения эмпирически наблюдаемых явлений [87]

Второй подход к рассмотрению понятия «опыт» связан с изучением профессионального опыта в концепции практического мышления [Конева, 2003; Корнилов, 2004]. Опыт рассматривается как основание практического мышления, характеризуется как единство вербализованного и невербализованного знания. Основная роль отводится метакогнитивным составляющим опыта, которые могут выступать как стереотипы профессиональной деятельности.

Наконец, категория опыта рассматривается в концепции ментального опыта М. А. Холодной как основы интеллекта [102]. Ментальный опыт представлен тремя уровнями: когнитивный опыт, который включает в себя структуры, которые отвечают за переработку информации (способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры и понятийные психические структуры); метакогнитивный уровень, в который входят умственные образования, позволяющие осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию собственной интеллектуальной деятельности; интенциональный опыт, который включает в себя ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей (в виде предпочтений, убеждений, умонастроений). Опыт субъекта — это «и фиксированные формы опыта (то, что человек усвоил в прошлом), и оперативные формы опыта (то, что происходит в ментальном опыте этого

человека в настоящем), и потенциальные формы опыта (то, что появится в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем)» [102, С.82–83]. Таким образом, степень конкретизации и способ рассмотрения опыта субъекта в психологических концепциях различны. Однако важно отметить, что ключевое место субъектному опыту отводят именно как фактору, определяющему интеллектуальное поведение субъекта, но не эмоциональное. Чаще всего когнитивный (ментальный) опыт соотносят с рефлексивными возможностями субъекта, а эмоциональный опыт отождествляют с внутренним опытом, рефлексивный компонент которого остается без должного внимания исследователей. Развертывание исследований проблемы опыта в указанных (а также в иных) направлениях определяет две основные особенности ее современного состояния. С одной стороны, сформулирован ряд объяснительных концепций в области проблем когнитивного (ментального) опыта и получены эмпирические данные в подтверждение таковых. С другой – по мере развития этих представлений все отчетливее проявляется уход от исследований, предметом которых являются различные аспекты эмоционального опыта. Кроме того, сохраняется доминирование так называемого абстрактно-философского подхода к исследованию проблемы опыта над конкретно-научным.

Третье условие – педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии. Изучение педагогической теории с опорой на имеющийся опыт при компетентностно-ориентированном обучении в вузе является требованием сегодняшнего дня. Что в таком случае должен представлять собой учебный предмет «Педагогика» и в каких педагогических условиях должен осуществляться процесс ее изучения? По мнению Л. А. Косолаповой, учебный предмет, созданный на основе прикладной науки, должен быть ориентирован не на приобретение информации (знания как таковые), а на освоение закономерностей, которые обучающийся (студент, работник образования

и т. д.) может применить и сразу же применяет на практике. То есть, знания, оставаясь научными (теоретическими, объективными, обобщенными), должны быть (или становиться) нормативными, субъектно-значимыми, личностными, определяющими отношение специалиста к образовательной ситуации, воспитаннику, обеспечивающими оптимальное прогнозирование, развитие конкретной ситуации с максимально положительным ее влиянием на обучающегося и обучающего [47]. Итак, организатор изучения педагогики как учебной дисциплины должен учитывать специфику базовой «науки о должном» – педагогики – и вместе с тем учитывать индивидуальный педагогический опыт обучающихся, должен быть ориентирован на формирование индивидуальной педагогической культуры, педагогического мировоззрения и индивидуального стиля специалиста помогающей профессии. Процесс приобретения жизненного опыта человеком, заключённом в знаниях, умениях и навыках, определяется несколькими понятиями. Это учебная деятельность, обучение, учение и научение. Учебная деятельность представляет собой процесс, в результате которого человек приобретает или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности [47, с. 285]. Такая деятельность позволяет ему приспособливаться к окружающему миру, ориентироваться в нём, успешнее и полнее удовлетворять свои основные потребности, в том числе потребности интеллектуального роста и персонального развития. Понятие обучение – понятие достаточно сложное и многоаспектное. Оно предполагает совместную учебную деятельность учащегося (ученика, студента и др.) и учителя, характеризует процесс передачи знаний учений и навыков.

По определению Н. В. Ключевой, обучение представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, направленную на передачу новому поколению опыта предшествующих [42]. Обучение является активным процессом, в котором взаимодействуют учитель и учащийся.

Е. В. Рапацевич определяет обучение, как целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности личности по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений. В современном понимании для процесса обучения характерны двусторонний характер, совместная деятельность педагогов и учащихся при руководящей роли педагога, специальная планомерная организация и управление, целостность и единство, соответствие закономерностям возрастного развития учащихся, управление развитием и воспитанием учащихся.

Г. М. Коджаспирова добавляет к этим определениям понимание обучения, как пробуждения и удовлетворения познавательной активности человека путём его приобщения к общим профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в собственной практике.

Понятие учения также относится к учебной деятельности, но при его использовании в науке обращается внимание в основном на то, подчёркивает Р. С. Немов, что в составе учебной деятельности приходится на ученика. Здесь речь идет о предпринимаемых личностью учебных действиях, направленных на развитие способностей, на приобретение необходимых учебных знаний. Наиболее полное определение учения дал И. И. Ильясов: учение – это процесс усвоения конкретных видов знаний, умений и навыков в отличие от приобретения индивидом логических и творческих приёмов познавательной деятельности, а также в отличие от других изменений психических процессов и деятельности – перехода от непосредственности, произвольности к опосредованности и произвольности, от внешнего плана протекания процессов к внутреннему [34].

Учебная деятельность имеет определённую структуру [90, с. 268]: мотивы учебной деятельности; постановка учебных задач; учебные действия; контроль; оценка.

Исходя из этой структуры, сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач, основное отличие которых в том, что их цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт учебной деятельности, т. е. ту ее простейшую «единицу», внутри которой проявляется строение этого вида деятельности в целом. Осуществление такого акта предполагает актуализацию специфического мотива учебной деятельности; определение конечной учебной цели; предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий; выполнение действий контроля; оценку результатов учебной деятельности.

Современные исследователи отмечают, что обучение как педагогический процесс является процессом двусторонним, и процесс обучения в вузе не является исключением. С одной стороны, в нём выступает педагог, который излагает (преподаёт) материал и управляет этим процессом. С другой стороны этого процесса выступают студенты, для которых дидактический процесс принимает характер учения, т.е. активного овладения материалом [96; 16; 23].

Таким образом, главными составляющими процесса обучения выступают преподавание и учение. В их единстве заключается основная сущностная дидактическая характеристика обучения. В элементарной форме отношение «преподавание – учение» проявляется в конкретном взаимодействии педагога и студента, однако только к такому взаимодействию не сводится. Студент в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения, как субъект. Активного взаимодействия с преподавателем и однокурсниками в период обучения в вузе, а после его окончания – со своими коллегами и клиентами в сфере то или иной помогающей профессии.

Выводы по 1-ой главе

1. Специалисты, работающие в сфере помогающих профессий, выполняют разнообразные виды деятельности, при которой профессиональные знания и навыки осознанно используются для непосредственного взаимодействия с человеком – объектом помогающей деятельности, с целью способствовать ему в личном росте, развитии, овладении умением взаимодействовать с другими. К такого рода специалистам, востребованным в социуме, относятся: учитель, врач, тренер, консультант, менеджер, дефектолог, социальный работник, психолог и др. Восприятие Человека как высшей ценности является критерием их профессионализма.

2. Введению термина «эмоциональный интеллект» предшествовало изменение точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов. Сегодня эмоциональный интеллект отождествляют с интеллектуальным или рассматривают его как составляющую познавательного интеллекта. Ряд исследователей полагают, что влияние эмоциональных явлений на познание регулируются и опосредуются личностью. В педагогике данная проблема разработана недостаточно, в связи с чем предпринята попытка сформулировать концептуальную идею формирования эмоционального интеллекта дидактическими средствами с помощью специально разработанной программы и на основе выявленных педагогических условий.

3. Дидактика как теория обучения определяется по-разному, однако исследователи сходятся во мнении о том, что обучение не может не воспитывать и не развивать. К дидактическим средствам относят средства педагогической коммуникации (методы, формы, средства), содержание обучения, цель, личность преподавателя, личность обучающегося, учебные материалы – дидактически обработанная информация.

4. В ходе исследования выявлены и охарактеризованы следующие педагогические условия:

- первое условие предполагает вовлечение студентов в реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности;
- второе условие – создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося. Компетентность как результат образования формируется в специально организованной деятельности, в которой актуализируется приобретаемый в образовательном процессе субъектный опыт;
- третье условие – педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии. Изучение педагогической теории с опорой на имеющийся опыт при компетентностно-ориентированном обучении в вузе является требованием сегодняшнего дня.

Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

2.1. Цели, задачи, организация, методологическое и методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы. Характеристика базы экспериментальной работы

Целью опытно-экспериментальной работы является разработка и обоснование структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий и опытно-экспериментальная проверка эффективности ее реализации.

Гипотеза исследования заключается в том, что программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий подтвердит свою эффективность, если:

- выбраны и обоснованы дидактические средства, которые обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;
- реализованы выявленные педагогические условия формирования эмоционального интеллекта;

Основные задачи экспериментального обучения:

1. Проанализировав арсенал современных дидактических средств, выбрать из них те, которые способны обеспечить позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

2. Реализовать педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.
3. Провести педагогический эксперимент по проверке эффективности реализации структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий

Разработке программы экспериментального обучения предшествовало создание схемы процесса формирования ЭИ студентов (см. рис. 2).

Проведение опытно-экспериментальной работы предполагало следующую **организацию**:

- разработку структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами;
- определение экспериментальной и контрольной выборок с целью проверки эффективности реализации структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами;
- изучение исходного уровня сформированности эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;
- выделение критериев сформированности эмоционального интеллекта (показателей и иерархии уровней сформированности интегрального показателя эмоционального интеллекта) для проверки эффективности программы экспериментального обучения;
- проведение повторной диагностики по выявлению сформированности эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий после формирующего этапа эксперимента;

- подведение итогов, анализ и обобщение конечных результатов опытно-экспериментальной работы.



Рисунок 2 – Схема процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий

Опираясь на личностно-ориентированный, компетентностный, андрагогический и гуманистический подходы как методологическую базу исследования, лежащую в основе организации процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, мы выбрали дидактические средства, основными из которых стало содержание дисциплины профессионально-педагогического цикла «Педагогика», а также инновационные средства педагогической коммуникации.

Как уже отмечалось, программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов помогающих профессий базировалась на таких подходах в образовании, как личностно-ориентированный, компетентностный и андрагогический подходы. С одной стороны, подход понимается как теоретическое и логическое основание для рассмотрения, анализа, описания, проектирования, конструирования чего-либо в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы и др., с другой – как совокупность специфически связанных способов и приемов осуществления деятельности, адекватных какой-либо идее, принципу и др. а также как признак или совокупность признаков качества осуществления деятельности, ее качественной характеристики. Андрагогическому подходу к обучению студентов в вузе, рассматриваемому с точки зрения эффективной реализации возрастных возможностей студентов в становлении индивидуальности и личности специалиста, посвящена работа Л. В. Линевич [58]. Автор выделяет условия реализации андрагогического подхода в вузе, дополняет андрагогические принципы, сформулированные С. И. Змеевым [32].

Андрагогическая парадигма определяется как парадигма обучения и образования взрослого человека, индивида, осознающего свои потребности, в том числе образовательные, и способного сознательно удовлетворить их в своей деятельности. Эта парадигма рассматривает социальное развитие и становление сформировавшейся личности в сознательной самостоятельной

деятельности индивида, образование в контексте данной парадигмы ориентируется на социализацию. Ее гуманистическое начало связано с идеей самоактуализации личности, тогда как прагматическое заключается в понимании ценности знания, полученного из опыта. Поэтому андрагогика имеет гуманистическую идеологию, а преподавание демонстрирует фасилитативный стиль *гуманистического педагога взрослых* [53; 58].

В результате анализа концепций, в которых компетентность и компетенция рассматриваются как условие профессионального становления госслужащих (А. А. Деркач, А. С. Огнев и др.) [52]; профессионального развития педагога (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. И. Рогов, В. А. Сластёнин, и др.), были определены категории «компетентность» и «компетенция» [14; 63; 65; 90].

Компетентность определена как интегративное личностно-профессиональное качество человека, завершившего определенную ступень образования, выражающееся в готовности и способности на его основе к успешной, продуктивной и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков (которые могут возникнуть в результате этой деятельности) и обеспечивающее с помощью соответствующих компетенций возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром. Компетенция – способность к действиям, которая зависит как от знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности личности пользоваться этой способностью для успешного достижения профессиональных целей [99].

Компетентностный подход – это ориентация на конечный результат образования, т. е. на сформированность профессионально значимых качеств специалиста (эмоционального интеллекта, в нашем случае), а также овладение профессиональными компетенциями в своей сфере.

К методологическим принципам в контексте нашего исследования относятся: принцип природосообразности, принцип индивидуально-личностного подхода, принцип личностно-смысловой направленности

образования. В отечественной педагогике данные принципы обоснованы применительно к детям, однако, принимая во внимание, что по мере продвижения по своему жизненному пути человек изменяется относительно самого себя, переходя от одного возрастного этапа к другому и приобретая определенный опыт, перечисленные принципы справедливы и к взрослому обучающемуся так же, как они справедливы к дошкольникам и школьникам, т.е. не зависят от периода взрослости, однако нуждаются в уточнении. Это значит, что методологические принципы образования в нашем исследовании рассматриваются с позиции взрослого как субъекта образовательного процесса. Совокупность сформулированных принципов представлена в таблице 2.

Ориентируясь на *принцип опоры на заложенные потенциальные возможности для развития взрослым учащимся своего мышления и чувств*, мы организуем взаимодействие в процессе изучения учебного предмета из профессионально-педагогических дисциплин - «Педагогика».

Реализация принципа критического восприятия взрослым учащимся знания как открытой системы и его творческое использование для решения своих собственных жизненных затруднений была связана с необходимостью формирования мотивации к участию в выполнении заданий для самостоятельной работы, включению в обсуждение происходящего на занятиях.

Принцип готовности взрослого учащегося к взаимодействию в процессе обмена профессионально-личностным опытом при освоении программы учебного предмета способствует выполнению заданий на размышление, анализ содержания помогающих профессий. Реализация данного принципа позволяет вовлечь студентов в групповой обсуждение, обогащает личный опыт студентов.

Охарактеризовав методологическую основу, на которой строилась программа экспериментального обучения, еще раз обозначим педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, при реализации которых оно осуществлялось.

Таблица 2 – Совокупность принципов структурно-содержательной программы формирования ЭИ у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий

<i>Параметры</i>	<i>Принципы</i>		
	<i>обучения</i>	<i>преподавания</i>	<i>учения</i>
Принцип природосообразности	Обучение взрослых обусловлено растущей способностью личности к обучению на протяжении всей жизни.	Принцип учета закономерностей возрастного развития и особенностей (физических, психических, гендерных) взрослых обучающихся.	Принцип опоры на заложенные потенциальные возможности для развития взрослым учащимся своего мышления и чувств.
Принцип индивидуально-личностного подхода	Обучение взрослых опирается на субъектность как свойство осознанно действующей личности в процессе ее самоопределения.	Принцип опоры на профессионально-личностный опыт взрослых обучающихся	Принцип готовности взрослого учащегося к взаимодействию в процессе обмена профессионально-личностным опытом.
Принцип ценностно-смысловой направленности образования	Обучение взрослых предполагает обеспечение личности актуальным содержанием в условиях овладения адекватными способами ее обработки и усвоения.	Принцип отбора, организации и презентации содержания, адекватного запросам взрослых обучающихся.	Принцип критического восприятия взрослым учащимся знания как открытой системы и его творческое использование для решения своих собственных жизненных затруднений.

- Первое условие предполагало вовлечение студентов в реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности.

- Второе условие означало создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося. Компетентность как результат образования формируется в специально организованной деятельности, в которой актуализируется приобретаемый в образовательном процессе субъектный опыт.

- Третье условие представляло собой педагогическое сопровождение обучающихся при анализе собственного опыта, связанного с содержанием помогающей профессии. Изучение педагогической теории с опорой на имеющийся опыт при компетентностно-ориентированном обучении в вузе является требованием сегодняшнего дня.

Опытно-экспериментальная работа по выбранной проблеме исследования проводилась нами в течение 2010–2012 годов и осуществлялась в три этапа, на каждом из которых были определены соответствующие задачи и адекватные средства их решения. Структура опытно-экспериментальной работы традиционно состояла из трех этапов: констатирующего, на котором проводилась первичная диагностика сформированности эмоционального интеллекта с помощью избранной в качестве инструмента педагогического измерения ЭИ методики М. А. Манойловой [62]; – формирующего, на котором была реализована представленная ниже программа экспериментального обучения, цели и методология которой обозначены в начале параграфа; контрольного этапа, целью которого стало итоговое измерение уровня сформированности эмоционального интеллекта обучающихся для сферы помогающих профессий. Итоги контрольного этапа будут показаны в следующем параграфе. Более подробно характеристика этапов педагогического эксперимента дана в таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика этапов опытно-экспериментальной работы и методическое обеспечение исследования

<i>Этапы опытно- эксперимен- тальной работы</i>	<i>Контингент испытуемых и их количество</i>	<i>Методы исследования</i>	<i>Показатели эмоционального интеллекта.</i>	<i>Задачи эмпирического исследования</i>
Констатирующий	Общая выборка – 139 испытуемых, как юношей, так и девушек, в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся на первом и втором курсах по следующим направлениям подготовки: «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Логопедия», «Клиническая психология», «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Социальная педагогика», «Социальная антропология», «Юриспруденция» и др.	«Методика эмоционального интеллекта (МЭИ)» (автор: Манойлова М.А.).	Внутриличностный, Межличностный, Интегральный показатели ЭИ; обозначение уровня сформированности интегрального показателя ЭИ.	Выявить выраженность показателей сформированности эмоционального интеллекта.

Продолжение таблицы 3

Формирующий	Экспериментальная выборка – 93 испытуемых (студенты, обучающиеся на первом и втором курсах по следующим направлениям подготовки: «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Логопедия», «Клиническая психология», «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Социальная педагогика», «Социальная антропология»).	Опытно-экспериментальная работа.	Внутриличностный, Межличностный, Интегральный показатель.	Реализация структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.
		«Методика изучения выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия» (авторы: Чиркина Е. А., Копотев С. Л.).	Получение обратной связи о выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия в системе «Преподаватель – Студент», «Преподаватель – Студенты».	

Продолжение таблицы 3

Контрольный	<p>Экспериментальная выборка: 93 испытуемых (описание дано выше, во второй строке таблицы).</p> <p>Контрольная выборка: 46 испытуемых, обучающихся на первом и втором курсах по следующим направлениям подготовки: «Логопедия», «Юриспруденция».</p>	«Методика эмоционального интеллекта (МЭИ)» (автор: Манойлова М. А.).	Внутриличностный, Межличностный, Интегральный показатели ЭИ; обозначение уровня сформированности интегрального показателя ЭИ.	<p>Провести итоговую диагностику динамики сформированности компонентов эмоционального интеллекта в экспериментальной выборке после реализации экспериментальной программы.</p> <p>Сопоставить показатели сформированности эмоционального интеллекта студентов экспериментальной и контрольной выборок после внедрения экспериментальной программы в образовательный процесс.</p>
		«Методика изучения выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия» (авторы: Чиркина Е.А., Копотев С.Л.).	Получение обратной связи о выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия в системе «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты».	

Прежде чем представить основной диагностический инструмент – методику М. А. Манойловой [62], аргументируем этот выбор.

1. Бланковый метод получения информации позволяет в краткие сроки провести опрос студентов (возможен и устный – вопросы зачитываются преподавателем). Обработка полученных данных проста и подсчет результатов могут осуществлять сами студенты.

2. Диагностируемые показатели могут быть приняты для не только в «укрупненной» форме (показатель интегральный эмоционального интеллекта; показатели двух существующих аспектов (внутриличностного и межличностного) эмоционального интеллекта), но и в описаниях и проявлениях (4 шкалы эмоционального интеллекта: осознание своих чувств и эмоций; управление своими чувствами и эмоциями; осознание чувств и эмоций других людей; управление чувствами и эмоциями других людей).

3. Данная методика разработана автором и стандартизирована на русскоязычной аудитории, причем в исследовании принимали участие представители различных профессиональных сообществ (медицинские работники, педагоги и служащие), а также представлены данные по динамике формирования эмоционального интеллекта у студентов педагогических профессий (в зависимости от года обучения); в методике присутствуют таблица средне нормативных значений и перевода сырых баллов в стандартные с учетом пола респондента.

4. Полученные стандартные (стендовые) показатели отражают уровень выраженности каждого свойства эмоционального интеллекта (в нашем исследовании важен интегральный (общий) показатель).

Представим основной инструмент педагогической диагностики, используемый в эмпирическом исследовании – «Методику измерения эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой.

Характеристика теоретической части методики

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта существует два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми).

Разработанная М. А. Манойловой методика диагностики ЭИ представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов-утверждений. Обследуемому предлагается оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-балльной шкале.

Опросник содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня ЭИ, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ:

1. Внутриличностный аспект эмоционального интеллекта (способность к осознанию и принятию своих чувств, самоконтроль);
2. Межличностный аспект эмоционального интеллекта (способность к распознаванию, пониманию и изменению эмоциональных состояний других людей);
3. Интегральный показатель эмоционального интеллекта : сумма баллов по всем шкалам опросника.

Интерпретация шкал опросника МЭИ:

1. Интегральный показатель.

Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает отсутствие или незначительное различие в иерархической зависимости отдельных компонентов, все формы интегративно проявляются на всех уровнях. Эмоциональный интеллект считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Средний уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта и низким уровнем развития других его компонентов. Средний уровень предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта.

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта представлен низкими количественными результатами диагностики и характеризуется отсутствием мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, во взаимодействии и общении. Эмоциональный интеллект можно развить в любом возрасте.

Описание шкал по параметру «Внутриличностный аспект» (показатель) дано ниже.

Шкала 1. Осознание своих чувств и эмоций.

К высоким показателям относятся:

- развитое эмоциональное самосознание, способность жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями хорошее понимание роли чувств в работе и в общении; адекватная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности, что является важным критерием продуктивности деятельности;
- высокая потребность в познании самого себя; высокая адекватная самооценка психолого-педагогических знаний, осознание своих способностей, высокая самооценка восприятия себя со стороны партнеров по взаимодействию и как выглядите в глазах окружающих; развитая рефлексия -процесс зеркального взаимоотображения субъектов, содержанием которого является воспроизведение, воссоздание особенностей партнеров по общению; рефлексия от процесса самопознания внутренних состояний переходит к пониманию другого путем размышления «с его позиции» и ведет к взаимопониманию.

Рефлексия предполагает достаточную зрелость субъекта и целенаправленное внимание на деятельность собственной души;

- развитая интуиция; активность и гибкость как личностные особенности эмоциональной сферы помогают быстро отзываться на окружающие события, сравнительно легко находить верное решение в проблемной ситуации;
- самонаблюдение играет важную роль в развитии самосознания и самоконтроля своих эмоциональных состояний и чувств;
- осознание и понимание собственных чувств и эмоций, то есть развитость внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, происходит за счет усиления внимания к своему духовному миру. Духовное взаимодействие есть высший уровень гуманистического, доверительного общения внутренне конгруэнтных партнеров.

К низким показателям относятся:

- низкая способность к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении. Недостаточная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности;
- невыраженная потребность в познании самого себя. Заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми; низкий уровень рефлексии и понимания мыслей, чувств другого человека; конфликты и разногласия зачастую связаны с непониманием причин поведения другого, неумением понять его точку зрения; отсутствии склонности к самонаблюдению; недостаточная опора на интуицию в деятельности и общении, пассивность, ригидность коммуникации; трудности в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием; невысокий интерес к собственному внутреннему миру, духовному развитию.

Шкала 2. Управление своими чувствами и эмоциями.

Высокие показатели:

- развитая способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции. Возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели. Высокий уровень развития самоконтроля, глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент и понимания происходящего в окружающем мире;
- высокий уровень развития толерантности предполагает осознание человеком необходимости позитивного отношения к себе, осознание толерантной и интолерантной составляющих самого себя;
- развитое умение управлять собой, высокая наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные эмоциональные особенности партнеров по общению;
- высокий уровень развития управления своими чувствами и эмоциями, позитивное мышление, которое характеризуется единством позитивных эмоций и управлением поиском решения задач в профессиональной сфере. Позитивное мышление является показателем оптимистичного понимания мира, других людей и самого себя.

Низкие показатели:

- низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; эмоции часто мешают достижению цели. Низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и чувств других людей;
- нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни. Низкая наблюдательность в общении. Отсутствие установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, жизни в целом;
- охарактеризуем шкалы методики по параметру «Межличностный аспект».

Шкала 3. Осознание чувств и эмоций других людей.

Высокие показатели:

«Вы легко можете распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению. Вы способны понять положение другого, представить мир глазами другого человека».

«У Вас достаточно хорошо развит механизм идентификации, для которой необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека».

«Сопереживание – уподобление эмоциональному состоянию партнерам по общению и взаимодействию выражается в гуманном отношении к другим».

Высокий уровень межличностной симпатии, как одобрительного эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию, проявляется в приветливости, восхищении, открытости во взаимодействии, оказании помощи на основе общих взглядов и интересов, выступает фактором интеграции людей и сохранению психологического комфорта в коллективе:

«Благодаря способности к прогнозированию Вы умеете приписывать эмоциональный окрас ситуации, настраиваясь на те или иные переживания партнера по взаимодействию».

«Вы способны позитивно влиять на результативность процесса общения, что служит источником самосовершенствования и саморазвития личностей, вовлеченных в конфликтную ситуацию, способствует поиску продуктивных решений проблем».

«Высокий уровень развития осознания чувств и эмоций других людей является показателем целостного человековосприятия, то есть созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого».

Шкала 4. Управление чувствами и эмоциями других людей

Высокие показатели:

высокий уровень развития умения управлять состоянием партнера подразумевает осуществление совокупности гуманистических индивидуализированных воздействий, выбранных Вами, направленных на предотвращение неблагоприятных состояний реципиента. Управление состоянием происходит в целях предупреждения снижения работоспособности и сохранения здоровья путем нормализации функционального состояния партнера по общению;

«Вы умеете принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого».

«У Вас высоко развито проникновение во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям».

«Высокий уровень развития Вашего эмоционального интеллекта характеризуется непредвзятостью и беспристрастным отношением к окружающим. Объективность присущая Вам характеризует Вас как уверенного в своих силах человека. Вы проявляете высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации, способны на достижение хорошего психологического климата в коллективе».

«Вы способны предвидеть развитие событий, результаты деятельности и способны подготовиться к реакции своего организма на некое событие до его наступления, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния повлиять на партнера по общению».

Стандартизация методики эмоционального интеллекта (МЭИ)

С целью стандартизации авторской методики диагностики эмоционального интеллекта ее автором было проведено обследование (2004–2005 гг.) на репрезентативной выборке мужчин и женщин в возрасте от 17 до 65 лет, работающих в различных сферах профессиональной деятельности –

педагогов, психологов, медицинских работников, служащих, рабочих, студентов Псковской области. Общий объем выборки составил 719 респондентов.

Для выявления половых, возрастных и профессиональных различий в характеристиках эмоционального интеллекта выборка стандартизации была разделена на подгруппы по полу, возрасту, профессиональной деятельности, стажу работы (для студентов – по курсам обучения). Выборка педагогов также была поделена на 2 подгруппы по показателю удовлетворенности

профессиональной деятельностью, соответственно, с высокой и низкой удовлетворенностью трудом. Всего было выделено 4 возрастных категории: 17–21 год – юношеский возраст, 22–35 лет – первый период зрелости, 36–55 лет – второй период зрелости, 55 лет и старше – пожилой возраст. Также исследованы различия уровня развития эмоционального интеллекта у представителей трех категорий профессий – педагоги, медицинские работники, рабочие и служащие других специальностей, и студентов педагогического вуза с 1-го по 5-й курсы.

Анализ различий в средних значениях эмоционального интеллекта у представителей различных *профессиональных групп* выявил, что показатели эмоционального интеллекта работников «помогающих профессий», деятельности в сфере «человек-человек» являются выше, чем у представителей других профессий. В выраженности эмоционального интеллекта педагогов и медицинских работников значимых различий не обнаружено. В то же время, выявлены значимые различия характеристик эмоционального интеллекта у *педагогов с различным стажем работы и различной степенью удовлетворенности трудом*. Так, в группе педагогов с большим стажем работы, не удовлетворенных своей профессиональной деятельностью, прослеживается снижение показателей внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта. Такие педагоги нечетко осознают собственные чувства, большей частью не принимают их, и испытывают сложности в

управлении своими эмоциями. Это свидетельствует о тенденции к профессиональной деформации личности таких педагогов. Таким образом, показатели внутриличностного аспекта методики эмоционального интеллекта могут служить индикаторами для диагностики тенденций к эмоциональному выгоранию, профдеформаций личности педагогов.

Сравнение показателей методики на выборках *студентов и работающих педагогов* позволило выявить, что у студентов менее выражены характеристики эмоционального интеллекта, характеризующие межличностный аспект. То есть, студенты не обладают необходимыми коммуникативными и педагогическими умениями, связанными с пониманием чувств и эмоций других людей и возможностью управления состоянием другого с целью его гармонизации, снятия эмоциональной напряженности. Межличностный аспект эмоционального интеллекта формируется в профессиональной деятельности и общении. Этот факт подтверждает значимость активных методов социально-психологического обучения для развития эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов.

В результате получения стеновых показателей уровень выраженности каждого свойства эмоционального интеллекта определяется следующим образом:

1–4 стен – низкий

5–6 стен – средний

Завершая презентацию методического обеспечения исследования, отметим, что итогом констатирующего этапа эксперимента стало: а) выявление педагогических условий формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий; б) внедрение в образовательный процесс выбранных дидактических средств формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий; в) выявление исходного уровня сформированности эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих

профессий; г) выделение равноценных контрольной и экспериментальной выборок, в которых исследуемые показатели отличались несущественно.

На *формирующем* этапе осуществлялась реализация экспериментальной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий. В задачи формирующего эксперимента входила экспериментальная проверка эффективности программы формирования эмоционального интеллекта студентов, которая подробно будет охарактеризована в параграфе 2.2.

Программа включала в себя задания и упражнения, способствующие актуализации и формированию у студентов гуманистических качеств личности, накоплению опыта гуманных отношений в разнообразных видах учебной деятельности. Были использованы следующие методы и формы работы со студентами: диалог, мини-сочинения, педагогический тренинг, мозговой штурм. Были реализованы выявленные на констатирующем этапе педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов в учебной деятельности.

2.2. Описание структурно-содержательной экспериментальной программы формирования эмоционального интеллекта студентов в сфере помогающих профессий

Содержание программы было направлено на:

- развитие эмоциональной, коммуникативной, поведенческой, рефлексивной сфер личности студента на основе личностно-деятельностного подхода,
- актуализацию принципов практико-ориентированности, субъект-субъектной системы взаимоотношений.

Основными организационными формами реализации экспериментальной программы обучения явились:

- групповые формы: лекции, семинары, педагогический тренинг и другие формы вузовских занятий;
- индивидуальные формы: совместная работа преподавателя со студентами и самостоятельная работа студентов над литературными источниками; подготовка аннотаций, докладов, написание рефератов, презентация докладов.

Методами обучения были:

- творческие упражнения, ориентированные на проявление гуманистических качеств личности;
- анализ текстов гуманистического содержания с последующим обсуждением (метод круглого стола, дискуссионные методы деловые игры);
- ситуативно-ролевые игры (игры в «свою профессию»).

К средствам обучения относились видеоматериалы, тексты, телепрограммы; материалы Интернет-ресурсов по проблемам формирования профессионально важных личностных качеств. Более наглядно содержание, методы, формы, средства обучения показаны в таблице 4

Далее будут представлены дидактические материалы и продукты творческой деятельности студентов покомпонентно.

Содержание программы экспериментального обучения было организовано в 3 блока: подготовительный, коммуникативно-эмотивный, аналитико-рефлексивный. Каждый из блоков был содержательно наполнен и дидактически обеспечен, т. е. были отобраны соответствующие методы, формы, средства обучения. Основным средством обучения был вузовский курс «Педагогики», в процессе преподавания которого и решалась задача формирования ЭИ дидактическими средствами.

**Таблица 4 – Фрагмент программы формирования эмоционального интеллекта студентов в сфере помогающих профессий
(на материале учебного предмета «Педагогика»**

Параметр Блок	Цели и задачи	Содержание	Методы	Формы	Средства
Подготовительный	Овладение навыками совместного принятия решения. Формирование умений коммуникативного взаимодействия	Анализ содержания научных текстов с последующим обсуждением. Решение педагогических ситуаций. Формулирование определений понятий	Дискуссионный метод	Групповая и микрогрупповая форма работы	Научные тексты, сказки, стихи
Коммуникативно-эмотивный	Формирование умений взаимодействия с партнером. Обучение приемам саморегуляции, управления эмоциями в процессе общения.	Решение проблемных ситуаций, нравственных дилемм. Идентификация с героем и «Встань на место другого». Создание ситуации выбора. Выбор задания для самостоятельной работы	Проблемные методы	Микрогрупповая, работа в парах	Видеоматериалы, телепрограммы
Аналитико-рефлексивный	Развитие способности к рефлексии. Формирование умений аналитической деятельности.	Выполнение творческих видов деятельности (составление коллажей, оформление творческой работы (Ода Детству и Клятва Педагога). Написание эссе «Учитель с большой буквы», «Каким меня хотели воспитать родители»	Ситуационный метод	Индивидуальная	Эссе, сочинения, коллажи

Экспериментальное обучение базировалось на принципах профессиональной направленности, субъектности и двуплановости. Последний принцип означал, что для преподавателя или преподавателем была сформулирована цель: предъявить к освоению содержание курса, одновременно решая задачу формирования эмоционального интеллекта обучающихся через включение их во взаимодействие друг с другом, прививая им навыки слушания, понимания друг друга, управления своим эмоциональным состоянием и др. Целью студентов было научиться вступать в контакт со слушателем, обеспечивать своим позитивным отношением к учебе и друг другу благоприятную атмосферу, анализировать предлагаемые проблемные ситуации и др.

В качестве иллюстрации приведем примеры вопросов заданий, упражнений, ситуации, классифицированных покомпонентно.

Подготовительный блок

1. Дайте определение следующим понятиям:

- «объект профессиональной деятельности»;
- «субъект-субъектные взаимоотношения»;
- «помогающие отношения»;
- «помогающие профессии»;
- «школы повышенного уровня»;
- «гимназия»;
- «лицей»;
- «психологическая помощь»;
- «педагогическая поддержка»;
- «гуманизация образования»;
- «гуманная педагогика»;
- «гуманистическая психология».

2. Обсуждение педагогических ситуаций.

Педагогическая ситуация – динамическая система, которая основывается на отображении педагогических явлений и порождает потребность в целенаправленной деятельности, направленной на установление педагогически целесообразных взаимоотношений между обучающим и обучающимися и эмоционально уравновешенных и позитивно окрашенных отношений внутри группы.

- Решение задач по «Программе социально-психологического тренинга для педагогов» Н. В. Ключевой [42].
- Обсуждение проблемы «Маски в нашей жизни» (учеб. пособие А. Б. Добровича «Милые бранятся ...». М., 1988) [27].
- Чтение с последующим обсуждением текста (фрагмент монографии Г. С. Трофимовой «Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты». Ижевск, 2012) [99].

Фрагмент текста на обсуждение в группе на занятиях по «Педагогике»

«Процесс взаимодействий отличается от содержания взаимодействий и относится к сфере чувств и восприятий, лежащих в основе поведения в группе. Процесс согласованных соизменений поведения есть контакт. Контакт понимается и как взаимная направленность партнеров по общению. Под контактом понимается не только разговор, т. е. вербальное общение, но и встреча глаз или обмен взглядами, безмолвный обмен приветствиями, т. е. невербальное общение.

Общение личности в большом городе формализуется, превращается в контакт масок. Контакт масок – это следствие ограничений, накладываемых на участие личностей в беседе.

Современные исследователи говорят о необходимости применения масок в диалогическом взаимодействии, так как они облегчают взаимопонимание и соответствуют реальным диалогическим отношениям. Более того, считается,

что «предельное раскрытие людей в общении в принципе антидиалогично», что входит в противоречие с постулатами диалогической философии и психологии.

А. Б. Добрович отмечает, что люди меняют маски почти автоматически, по обстоятельствам. В одних случаях маска помогает, она необходима, чтобы люди не «задевали» друг друга без надобности, а в других – мешает, так как в природе человека – стремиться к межличностным отношениям, к самовыражению. Привычка к маскам – один из факторов разобщения людей, одно из препятствий на пути к их взаимопониманию» [27].

* * *

Выбор задания для самостоятельной работы:

1) Проанализировать и прокомментировать основные виды парадигм образования (по Н. В. Белокрыловой) (см. табл. 5).

2) Прокомментировать нравственную дилемму:

- а) «Вторичное сиротство, что это?»;
- б) «В С.-Петербурге в учреждениях сиротского типа воспитывается более 4 тыс. человек. Где родители этих детей?»;
- в) «Отсутствие материнской стимуляции нарушает интегрирующий и стимулирующий факторы когнитивного развития ребенка...».

3) Микропреподавание как игра в свою профессию:

Задание: Изучите формы микропреподавания и подготовьте один из вариантов для презентации. Известны такие формы микропреподавания, как вузовское микрозанятие (один из студентов на протяжении 5–10 минут выполняет функции преподавателя) и школьный микроурок (один из студентов на протяжении 5–10 минут выступает как школьный учитель, остальные студенты на это время «превращаются в учеников»). Школьный микроурок закреплен за дисциплинами психолого-педагогического цикла и является разновидностью «деловой игры». Вузовское микрозанятие может быть использовано в преподавании любой дисциплины.

**Таблица 5 – Данные теоретического обзора по курсу «Педагогика»
(по Н. В. Белокрыловой)**

<i>№</i>	<i>Виды парадигм</i>	<i>Смысловое содержание парадигм</i>	<i>Степень выраженности типа центрации в парадигмах</i>	<i>Результат внедрения таких парадигм в практику</i>
1	Педагогика традиции, педагогика авторитета	Безусловное принятие опыта предшествующих поколений. Ученик должен беспрекословно подчиняться учителю во всем, как более зрелому и опытному. Учитель – транслятор истины, ученик не играет сущностно-активной роли в педагогической коммуникации.	Доминирует эгоцентрическая центрация.	Учитель всегда прав. Отсутствует свобода выбора ученика, равноправность позиций. Значение придается истине, а не ученику.
2	Авторитарно-императивная, когнитивная педагогика, естественнонаучная педагогика, технократическая педагогика	Подчинение реальной жизни ребенка учению, беспрекословное выполнение им всех норм и правил. Ориентация учителя на заданные эталоны, нормы, стандарты, четкие правила их передачи. Строятся на субъект-объектных отношениях. Ученик как объект «изготавливается» с заданными значениями параметров и характеристик.	Центрация – на интересах администрации или на средствах и методах.	Учитель занят совершенствованием педагогической технологии. Ученик – фон для безупречного выполнения педагогической деятельности. Результат – бездетная педагогика.

3	Педагогика манипуляции (Г. Б. Корнетов).	Позволяет учителю не предъявлять воспитаннику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого воздействия на него, не демонстрировать свою позицию ведущего в воспитании и обучении.	Значима конформная центрация.	Педагог отстраняется от педагогического процесса, занимая роль наблюдателя.
4	Гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили), личностная (Е. А. Ямбург), гуманистическая педагогика, педагогика поддержки (О. М. Газман)	Ориентирование учителя на сотрудничество, равноправные отношения с учеником. Основная педагогическая ценность – конкретный человек с его уникальностью. Строятся субъект-субъектные отношения. Предполагается диалог и полилог в качестве формы коммуникации.	Доминирует гуманистическая центрация.	Ребенок – наивысшая ценность. Учитываются его особенности и возможности. Процесс передачи знания персонализирован.

Микропреподавание строится на следующих принципах:

- проблемности содержания предмета учебной деятельности;
- профессионально-игрового взаимодействия обучающихся;
- диалогического общения обучающихся;
- двуплановости игры.

Аналитико-рефлексивный блок

- 1) Напишите сочинение (эссе) на тему: «Учитель с большой буквы»;
- 2) Оформите коллаж на тему: «Трудные подростки, какие они?»;
- 3) Проведите микроурок со своими однокурсниками и ответьте на следующие вопросы:

**Схема наблюдения студентов за собственной педагогической
деятельностью при проведении микропреподавания
(по Г. С. Трофимовой) [99]**

Внимание! Ответив на данные вопросы, Вы не только будете лучше знать и понимать себя, но и выясните для себя то, как Ваши ученики знают и понимают Вас.

Как я организую начало урока? Каков мой тон обращения с учащимися: уважительный, доброжелательный, доверительный, заинтересованный, угрожающий, раздражительный, поощрительный, с негативной оценочной окраской?

Является ли моя речь доходчивой, доступной для понимания, эмоциональной, информативной, воздейственной, монотонной?

Каково физическое расположение учителя и учащихся на уроке? Противопоставляю ли я себя классу, группе? Отхожу ли от доски? Сажусь ли за парту? Как сказывается мое и их физическое расположение на поддержании рабочей обстановки на занятии, на создании благоприятного психологического микроклимата, доброжелательной атмосферы?

Как я исправляю ошибки учащихся? С помощью повторов, переспроса, подсказки в нужный момент или посредством критики, агрессивных выпадов, насмешливых комментариев?

Повторяются ли ошибки одного в назидание другим? Надо ли это делать? Привлекаются ли учащиеся к исправлению ошибок? В какой форме? Доброжелательной или злорадной?

Какие средства я использую для привлечения внимания учащихся: жесты, мимику, улыбку, повышение или понижение тона голоса, парадоксальные утверждения? Обращаюсь ли к ученикам по именам?

Какова моя речь на уроке? Подражают ли мне мои ученики? Как часто я использую повелительное наклонение (команды, приказы), модальные высказывания, реплики поощрения, стимулирующие, реагирующие, организующие, контролирующие? Какие именно? Являются ли они нормативными, жаргонными, диалектными? Чему я отдаю предпочтение: репликам с негативной или с позитивной оценочной окраской? Критике или поддержке?

Чья речь звучит чаще на уроке: моя или учеников? Кто говорит больше? Кто должен больше говорить на уроке? Говорят ли учащиеся громко или тихо?

Какие организационные формы работы учащихся я преимущественно использую на уроке и в каком отношении: индивидуальную, парную, фронтальную, групповую, коллективную, индивидуально-групповую? Чему отдают предпочтение ученики и почему?

Какие средства и приемы я использую для снятия трудностей понимания содержания урока: опорные конспекты, дидактические карточки, таблицы, карты, доску, РС ТСО, паралингвизмы в речи, невербальные средства (жесты)?

Какие средства и приемы я использую для преодоления утомления учащихся: игры, песни, юмор, физкультпаузу, смену видов деятельности? Чему именно отдают предпочтение учащиеся?

Пытаюсь ли я вводить личностные аспекты во взаимодействие с учащимися? Рассказываю ли я им о себе и своих друзьях? Всегда ли я понимаю эмоциональное состояние своих учеников на уроке: возбуждение, смех, страх, слезы? Как я реагирую на нестандартные ситуации?

Пытаюсь ли я избегать стереотипных психологических установок по отношению к учащимся? Удастся ли мне блокировать свои отрицательные ощущения на уроке? Каково выражение моего лица?

Умею ли я управлять своим эмоциональным состоянием? Что для этого надо делать?

Как я организую конец урока? В каком эмоциональном состоянии мои ученики уходят с моего урока? Ждут ли они следующей встречи со мной? Жду ли я встречи с ними с радостью?

Заканчиваю ли я урок на высокой положительной эмоциональной ноте? Чувствую ли я удовлетворение от урока? А они?

* * *

Кроме вышеприведенных заданий на аналитико-рефлексивном этапе реализации программы экспериментального обучения испытуемые (студенты экспериментальной группы) писали микросочинения (эссе), рефераты и другие творческие работы, образцы которых приводятся на стр. 103–117.

**Образцы студенческих работ
выполненных на аналитико-рефлексивном этапе
экспериментального обучения.**

Студентка Ш., 5 курс, ФСФ

ЭССЕ

«Как я заговорила с незнакомым человеком»

Я шла по улице домой, и увидела перед собой девушку, которая тоже шла в моем направлении. Так как я учусь на факультете социологии, и работаю менеджером по рекламе – мне нет особого труда заговорить с человеком. Я тут же на ходу придумала тему для разговора. Я подумала – начну с того, что не знаю, как пройти до улицы Школьной, а потом при адекватной реакции, расскажу, что ищу этот дом, так как у меня там важная встреча – по работе, связанная с рекламой. Так и решила действовать. Девушка оказалась общительной и до мельчайших подробностей рассказала, как мне пройти, увидев мою неоднозначную реакцию, что я не совсем (как будто) понимаю, решила меня проводить до этого дома. Мы разговорились. Ей тема на счет моей работы показалась очень интересной, так как реклама сейчас повсюду и мало кто знает, как «делается» реклама. Мы попрощались, но она взяла телефон редакции, в которой я работаю, так как она ищет работу. Анализируя данный разговор с девушкой, можно сделать такой вывод: если бы это был юноша, то возможно, он бы меня неправильно понял, что я начала с ним разговаривать на различные темы. Также я решила начать разговор с девушкой, так как девушки обычно отзывчивее (в особенности на просьбы), чем юноши. И в третьих, разговор завязался, так как у девушки был интерес по поводу работы. Подводя итог, можно сказать, что для меня оказалось легко заговорить с незнакомым человеком, так как по роду своей деятельности – я делаю это практически каждый день.

Студентка К., ФСФ

Событие, которое меня по-настоящему потрясло, произошло 13 лет назад. Я тогда училась во втором классе. Родители решили покрестить нас в одной из церквей, но не в Ижевске, а за 40 км от него. Мы поехали на машине, нас было 5 человек: мама, папа, сестра, я, бабушка. Машина была полностью заполнена. Крестить должны были меня, сестру, папу. Мы проехали почти весь путь до церкви, как вдруг перед нами оказалась грузовая машина, которая везла цельные бревна. Папа решил обогнать эту машину, но водитель грузовой машины не дал ему это сделать. Прошло буквально несколько секунд, как папа снова решил его обогнать. И только наша машина и грузовая выровнялись, как выпало из машины огромное бревно. Мы услышали грохот, который был при этом, и увидели на асфальте это бревно. Если бы секундой позже оно упало бы на нас, или бы попало под колеса. Прошло уже много лет, но когда я вспоминаю об этом у меня легкая дрожь. Я все больше понимаю, что между жизнью и смертью бывают доли секунд. Но в этой истории, еще интересно и то, что мы ехали на крещение и, возможно, именно это спасло нас. Хотя с другой стороны, если бы мы не поехали, то этого вообще бы не произошло. Конечно, вся моя семья была тогда в шоковом состоянии, но все-таки главное событие, которое произошло тогда – крещение – запомнилось еще больше, и сгладило все плохие эмоции. Вот так, в один день может произойти и очень плохое и очень хорошее.

Студентка З., ФСФ

ЭССЕ

«Учитель с большой буквы»

Учителем «с большой буквы» я считаю идеального учителя, образом которого является скорее некая функция, которая в каждом конкретном случае выполняется в том или ином приближении, но зато обрastaет плотью, особенностями конкретного исполнителя.

Учитель - это призвание, учительство – это служение, а не работа. Потому учитель должен работать не ради заработка, не для выживания или пропитания, а

для исполнения своей миссии на земле. Потому идеальный учитель – это такой, для которого учительство – смысл жизни. Его высшая корысть – быть востребованным, желать и уметь отдаваться процессу, не ожидая ничего взамен. Это альтруизм в абсолютном значении. Дело учителя – учить, а дело общества – дать учителю достойные средства к существованию.

Идеальный учитель никогда не самый яркий. Он вообще не должен быть ярким, ибо он только передает через себя послание ученику. И послание это – не только сумма знаний, но в первую очередь отношение к миру, к людям, к стране, к жизни в коллективе.

Для школьной системы идеальный учитель – это человек, который может влиться в педагогический коллектив, не будет конфликтовать в нем, будет смиренно заполнять все документы, участвовать в необходимых собраниях, проходить все курсы повышения квалификации, и прочие мероприятия вышестоящих органов. У такого учителя в классе не будет громких происшествий, а дети будут с удовольствием идти на его урок и без стрессов выходить после него. Это идеальный учитель, который замечает несколько учеников, которые могут глубоко освоить предмет, и тренирует их для участия и хороших результатов в предметных олимпиадах. Для вуза же это – кабинетный работник, который может посвятить студента в свою науку, вырастить из него сильного ученого, организовать действующий глубокий семинар, создать атмосферу служения науке.

Идеальный учитель не может быть вообще, он может быть для конкретного человека. И для каждого человека образ этот различен, причем различается этот образ и в разные периоды жизни отдельного человека. И все же, для меня идеальный учитель представляет собой такого человека, который в нужный момент дает толчок к развитию, это тот, кто пробуждает спящего к бодрствованию, кто заставляет быть внимательным, активным, живым. Идеальный учитель понимает, что он не вставит ученику свои мозги и не проживет за ученика его жизнь, а потому доблесть учителя – сделать ученика

самостоятельным, ответственным, устойчивым к жизненным испытаниям (и невзгодам, и славе, удаче). Именно это, а не сумма знаний, является квинтэссенцией настоящего учителя.

Идеальный учитель задает направление развития, но учитывает свойства ребенка. Он настраивает ребенка на долгую и трудную, но созидательную жизнь, а не на минутный фейерверк. И идеальный учитель никогда не ставит перед ребенком ложных целей, но дает то, что нужно ему в его возрасте, а потом – устраняется, чтобы человек шел дальше, находя новые горизонты и новых учителей. И еще – идеальный учитель – он же идеальный ученик, и он уважает в ученике своего учителя, т. к. любой, встретившийся в жизни, может быть учителем.

Как в капле росы отражается весь мир, так в учителе должна отражаться вся культура. Каждый учитель должен нести в себе всё богатство культуры, как любой кусочек голограммы хранит информацию о целом. Только тогда учитель получает право стать образцом, матрицей, передающей «эстафету знаний, культуры».

Студентка Х., ФСФ

ЭССЕ

«Мой ученик»

Для чего люди учатся? Чтобы знать что-то новое, интересное. Когда ребенок идет в первый класс, он не совсем еще понимает для чего ему это нужно. Но, постепенно взрослея, осознает, что может дать ему учеба. Совсем недавно я и сама была таким учеником. Помню всех своих учителей и их уроки. Кто-то из них оставил о себе очень добрые и приятные воспоминания, а кто-то совсем наоборот. Учителя, как и ученики, бывают разные.

Каким бы я хотела видеть своих учеников? Прежде всего, интересующимися, любознательными, стремящимися постоянно открывать для себя что-то новое. Чтобы им хотелось учиться для себя, а не для других, например, для

хороших оценок или для родителей. Если им будет интересно на моих уроках, они будут стараться узнавать все больше и больше, а моей задачей станет поддержание в них этого интереса. Я хочу, чтобы они были разными: веселыми и задумчивыми, непоседливыми и спокойными, говорливыми и молчаливыми, но, самое главное умеющими думать и размышлять, ставить перед собой цели и идти к их достижению. Процесс учебы может быть долгим и порой утомительным, но он всегда приносит пользу. Именно это должны понимать и осознавать мои ученики. Я же постараюсь сделать так, чтобы мои уроки вызывали интерес и желание узнавать все больше и больше.

Студентка М.

ЭССЕ

«Мой первый ученик»

Вот захожу я в класс, а там 20 мальчиков и девочек все смотрят на меня любопытными глазами. Ожидая, что я преподнесу им что-то интересное – какой-нибудь очень интересный материал, или наоборот все уверены, что урок будет скучным и превратится в монолог или в диалог с четырьмя стенами, а им можно будет заняться своими «важными» делами. А может даже я им больше интересна, и они увлечены мной больше чем предметом, и в данный момент я стала их предметом рассматривания и изучения. Становится страшно при мысли о том, что они наблюдают за каждым моим телодвижением, может они пытаются найти мои слабые места, может они смотрят на то, на что им не следовало бы смотреть. А я ведь сама не давно была школьницей....

Я села на место учителя, перед всем классом, всеми силами пытаюсь держать себя в руках, а на меня смотрят 20 пар глаз, так и впиваются в каждую клеточку моего тела. Дети как дети, все им любопытно, или уже не дети? Ведь им всем 15, а в 15 все страдают юношеским максимализмом и, наверно, кто-то меня крайне ненавидит а кто-то крайне обожает и влюбляется... Нужно вспомнить свои школьные годы. Я ведь тоже была такой же, с любопытными гла-

зами, как вон та, которая сидит за третьей партой и смотрит на меня наивными красивыми большими глазами, и я вижу в ее глазах ожидание, и почему то даже понимание. Или мне кажется? Вспомнив себя, мне стало на много спокойнее. Помню, была у нас практикантка, и мне она очень нравилась, может потому, что она была молода и сама 4 года назад, также как и мы, сидела за школьной партой. Она мне казалась более близкой и честной, или как правильно говорить взрослым языком – объективной, ей прощалось все и быстрая речь, и забытый текст, и даже куча домашнего задания. Да наверно не стоит мучить себя сомнениями, а просто прислушаться к своему сердцу, вспомнить себя, быть доброй и снисходительной, понимающей и наверно тоже быть немного подростком. Присмотреться к каждой паре глаз и попытаться прочесть, что они хотят.

И все-таки дети они дети, не нужно пытаться быть «сверхчеловеком» заходя в класс, надо быть другом и помощником, надо стараться дать им знания и учить быть хорошими людьми. Может быть сейчас, когда моя практика в школе еще не состоялась, все эти мои мысли это всего лишь воздушные замки, может на самом деле все по-другому и мне придется быть тираном, но я очень надеюсь, что смогу добиться взаимопонимания с «маленькими человеками».

Студентка С.

«Настоящий Учитель в моей жизни»

Я бы хотела в первую же очередь сказать, что для меня учителем и предметом подражания, восхищения любви и уважения всегда являлась и останется моя мама. Но раз Учитель это все-таки из темы школы, и человек, который учил и прививал знания по наукам, то напишу об учителе, которого я считаю учителем с большой буквы.

Учитель... кажется, что уже сто лет не произносила это слово, сейчас, когда школа уже позади и за четыре года вроде бы позабылось все. Но правильно говорят: «Настоящие учителя не забываются», и, порывшись у себя в голове ты может вспомнишь, как звали завуча в школе, и учителя математики,

и рыжую девчонку из параллельного класса, с которой вы дружили в одно время. Но настоящий учитель не забывается, он остается где-то в глубине памяти, и непременно, как только вспоминаешь школу, вспоминаешь ее имя. Для меня учителем с большой буквы остается моя первая учительница Елена Николаевна. Может потому, что она была моим первым учителем. Я помню только доброе и веселое из начального класса, мои воспоминания солнечны и приятны, может потому, что в окно нашего класса всегда светило солнце? С Еленой Николаевной я начала познавать азы математики, грамматики, музыки, чтения (у нас не было в садике предшкольного обучения). И она была необычайно добрым человеком, с прекрасным чувством юмора. И сейчас повзрослев, я просто поняла, что она любила детей, и наверно относилась к нам как к своим детям. Мне не страшно было ошибаться с ней, но стыдно было прийти в школу не сделав уроки. И сейчас, вспоминая я начинаю понимать, что она относилась ко всем нам одинаково, у нее не было любимчиков в классе. Наш класс был очень дружным никто не обзывался, не было такого, что кто-то чувствовал себя хуже других, или кто-то умнее остальных, да может быть мы были детьми и не понимали этого. Но с другой стороны я помню как она мне говорила что у меня получается красиво рисовать, что у меня есть способности в математике и в литературе, у меня хорошая память, что у меня прекрасный музыкальный слух, а вот грамматика у меня всегда хромала, и она ставила мне плохие оценки, я старалась, но у меня все равно оставались ошибки, потому что я была не внимательна и все время торопилась. Она не стала портить мою школьную карьеру, и из начального класса я выпустилась с хорошей оценкой по русскому языку. Я очень благодарна ей за это, я считаю, что она поступила совершенно правильно, и пусть кто-то может сказать, что это субъективно и не честно, но со временем ко мне пришла внимательность и уже в классе шестом я писала грамотно. А плохая оценка она все равно влияет на детскую психику. Просто все дети разные кто-то силен в одном кто-то в другом, кто-то быстро осваивает, а кто-то долго. То же самое могу сказать про своих одноклассников,

нас в начальном классе было 11 человек, и было мало тех, у кого были плохие оценки, мы были все практически одинаковы. Я вышла из начального класса полноценной личностью, и могу сказать про каждого своего одноклассника, может кого-то испортили старшие классы, или еще что-то, но большинство своих одноклассников мне приятно вспоминать из начального класса. Мне кажется эти приятные воспоминания о начальном классе это все-таки благодаря прекрасному учителю. Учитывая то, что времена тогда были «не веселые» - перестройка, и приходилось донашивать портфели сестры, это мои лучшие воспоминания о школьном детстве.

Студентка А.

Дисциплина: «Основы педагогического мастерства»

«Мой ученик»

Многое изменилось в современном мире. Меняется общество, система образования, один учитель сменяет другого, меняются и ученики, их отношение к учебе. В наше время людьми движут несколько иные ценности, интересы, предпочтения. И, тем не менее, каждый учитель хочет видеть в глазах его ученика интерес к учебе, доверие.

Я представляю своего ученика именно таким – заинтересованным, активным. Но для того, что бы ваш ученик с интересом слушал, нужно соответствующе преподать ему информацию. Имея опыт и учителя и ученика, я могу сказать – трудно и тому и другому. Когда не видишь интереса в глазах учеников – теряешь энтузиазм, стремление что-либо донести до их сознания и ко всему прочему – устаешь вдвойне. Напротив, когда ты видишь, что твоему подопечному интересна эта информация, он читает дополнительную информацию, готовит домашнее задание, активно ведет себя на занятии, задает вопросы, все это делает урок значительно интереснее, причем не только для учителя, но и для менее активных учеников.

Еще одно качество, которое учитель хотел бы видеть в своем ученике – это любознательность, интерес к учебе и достигаемые учеником успехи. Когда педагог видит, что его труд не проходит даром, что это кому-то нужно, это непременно будет заряжать его энергией, заставлять постоянно совершенствовать свое мастерство преподавания, вводить что-то новое в процесс обучения.

И последнее, наверное, самое главное, что ждет учитель от своего ученика – благодарность. Возможно, ученик оценит труд своего учителя не сразу, может даже это произойдет через несколько лет, после окончания учебы, и тем не менее, для любого учителя это будет самое дорогое и приятное. Ведь самое главное в любой профессии – быть нужным, а если тебя благодарят, значит, твой труд был вложен не зря, тем более для учителя – ведь ученик для него – как родной ребенок, он так же его воспитывает, учит жизни, готовит к будущему.

Студентка Ч.

ЭССЕ

«Роль отца и матери в воспитании ребенка»

Воспитание ребенка это очень сложный, но вместе с тем интересный процесс. Родители стремятся привить детям положительные качества, подготовить их к успешной жизни в социуме, воспитать ребенка таким, чтобы его любили окружающие. Ведь когда к человеку хорошо относятся, он сам старается относиться к людям еще лучше. И в этом вопросе необходимо активное участие, как отца, так и матери.

Активное участие матери в воспитании ребенка ни у кого не вызывает сомнений. Считается, что женщина от природы наделена определенными качествами, которые помогают ей в воспитании детей. На мой взгляд, и мужчина, и женщина должны быть одинаково включены в процесс воспитания. Мама, прежде всего, должна прививать детям моральные, духовные качества личности.

Такие как, доброта, любовь к близким, терпимость к людям. Очень важна в процессе воспитания материнская ласка, нежность, забота. Тогда ребенок будет впитывать все как губка, что в дальнейшем обеспечит его успешность в обществе.

Но, к сожалению, многие мужчины уверены, что процесс воспитания детей – это не мужская работа. Более того, многие отцы просто стесняются проявлять к ребенку нежные чувства. Конечно же, это неправильное представление. И мальчики и девочки нуждаются в обществе отца, в его любви. Мальчику нужен отец как образец для подражания, ему необходима дружба и одобрение отца. Девочке любовь отца придает уверенности в себе, через общение с ним она познает особенности общения с противоположным полом. Во многом ее будущая замужняя жизнь будет определяться теми отношениями, которые у нее были с отцом. Известно, что духовная близость и дружеские отношения между отцом и детьми оказывают благотворное влияние на характер ребенка и на всю его последующую жизнь.

Можно много рассуждать о том, чья роль важнее в воспитании ребенка отца или матери. Но всегда, необходимо помнить о том, что залогом успешного воспитания детей является, прежде всего, любящая семья, члены которой внимательны друг к другу.

Студентка К.

ЭССЕ

«Роль отца и матери в воспитании ребенка»

Определить воспитание можно как воздействие на человека, но для развития целостной личности важно понимать воспитание как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей. Воспитание в таком понимании направленно на выработку у человека реалистичного восприятия мира, умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор. Воспитание есть поиск личностью способа построения своей жизни на сознательной основе.

В статье «Всех начал начало», народный учитель Галина Данилова пишет: «В детстве особенно важно воспитание чувств. Маленького человека необходимо научить любить, жалеть, сострадать человеку, чтить память умерших, быть благодарным людям за их труд». Несомненно и то, что воспитание развитой личности неотделимо от мира культуры. Приобщение к культурному наследию человечества не оставит равнодушным ни одного ребенка, полученные впечатления помогут ему понять мир, себя, почувствовать красоту и важность всего бытия. Но самостоятельно ребенок не сможет пройти этот сложный путь становления личности, ему нужна помощь и опека, совет и поддержка. Ввести ребенка в жизнь и помочь ему стать равноправным членом общества - вот прямая обязанность родителей и опекунов маленького человека. Для детей носителями общественных ценностей и идеалов выступают отец и мать. Они являются значимыми фигурами в жизни ребенка, на них он равняется, подражает их поведению в сложных ситуациях. В связи с этим на отца и мать ложится груз ответственности не только перед обществом, но в первую очередь перед своим ребенком. Родительские ценности, усвоенные ребенком в ходе первичного воспитательного процесса, будут накладывать отпечаток на поведение маленького человека. Привьют ли ему любовь к ближнему, чувство ответственности за свои поступки в семье или нет во многом определит характер детского отношения к жизни и окружающим. Конечно, возможна социальная коррекция детского поведения в ходе школьного и последующего воспитания, но этот процесс далеко не всегда проходит успешно и бывает результативным.

Роль отца и матери в воспитании ребенка всегда оценивалась как первостепенная и наиболее важная (исключая периоды, когда эта функция полностью вменялась специальным социальным институтам), что отмечено и документально. В задачи родителей входит воспитание в ребенке моральных и этических качеств, освоение им основных знаний о мире и обществе, формирование в маленьком человеке самостоятельности и активности. К сожалению, не все родители способны воспитать

Студентка П., ФСФ, 5 курс

Реферат

«Общие и специальные способности педагога»

Обозначим необходимость и широту общих, но совершенно необходимых способностей педагога. Авторитетный педагог поворачивается к детям разными сторонами своей многогранной личности: выступает в качестве организатора, заинтересованного наблюдателя, советчика, демократа, принципиального, непреклонного, требовательного руководителя, товарища и друга.

Завоевание и поддержание авторитета педагогом - сложная, кропотливая работа по совершенствованию им своего духовного и физического состояния. За авторитет надо бороться ежесекундно, ежечасно, ежедневно. Если педагог перестает быть в курсе событий, не следит за собой, опускается в быту, встает в отношениях с детьми на путь панибратства и формализма, отчуждается от детей, каким бы непререкаемым не был сначала его педагогический авторитет, он истлевает вместе с распадающейся личностью воспитателя. Поэтому для педагога важно постоянно поддерживать свою «авторитетную» форму, осуществлять духовное, нравственное восхождение. Это значит нужно серьезно анализировать свои отношения с детьми, критически осмысливать свое поведение, преодолевать душевные слабости, тупость, черствость, дешевое самомнение и гордыню, сохранять человеческое достоинство и педагогическую честь, держать свою совесть в состоянии чуткого реагирования. Авторитет вырастает из честных и чистых отношений, характеризуется скромностью. Авторитет воспитателя не самоцель и не самооценочность. Он приобретает педагогический смысл и действенность не тогда, когда используется как мощная сила административного воздействия, противодействия детям, поддержания внешнего порядка. Его ценность раскрывается с наибольшей полнотой, когда его духовная сила направлена на развитие в воспитаннике

внутреннего человека, свободной нравственной воли, таланта, ответственности, самоутверждения и творческого самопроявления.

Прежде всего, авторитет воспитателя эффективно и активно действует на фоне авторитета всего педагогического коллектива. Авторитетность педагогического коллектива возрастает, когда у него есть свое лицо, когда он состоит из единомышленников в отношении целей, содержания, форм и методов воспитания, когда в нем объединяются творчески мыслящие индивидуальности, по-своему, оригинально решающие методические проблемы воспитательных отношений. Педагогический коллектив авторитетен, когда в нем есть лидеры, новаторы среди опытных мастеров, думающей молодежи, и каждый учитель по-своему утверждает себя как педагог профессионал. Важно, чтобы в коллективе были эрудиты, увлеченные каким-либо хобби и увлекающие детей, чтобы каждый педагог имел свой характер, заявлял о себе как яркая личность. Целеустремленность, гражданственность, компетентность, педагогическое творчество, заинтересованность в судьбах детей и единстве с ними – вот что вызывает у школьников уважение к педагогическому коллективу, рождает стремление к общению и взаимодействию с учителями.

Авторитет педагогического коллектива естественно предполагает наличие авторитета у каждого входящего в него учителя. Уважение к учителю обеспечивается высоким профессионализмом, требующим глубокого знания своего предмета, далеко выходящего за узкие рамки программных требований, способности преподавать свой предмет углубленно. Успех преподавателя обеспечивается также увлеченностью и самоотверженностью, проявлением себя как личности и индивидуальности, выражающей собственный взгляд на изучаемый предмет, отстаивающей его в обсуждениях с детьми. Наконец, необходима психологическая совместимость и контактность учителя с учащимися, способность стимулировать личностные проявления школьников в учебном труде, обеспечивать доброжелательную обстановку в учебной работе.

Общественный, гражданский, человеческий авторитет необходим и коллективу детскому. Он достигается развитием коллективной целеустремленности, ребячьей самостоятельности и самодеятельности, всеми оберегаемыми правовым статусом самоуправления. Огромное значение имеет сплоченность детей, обеспечение им возможности индивидуально-личностного проявления и социально-психологического самоутверждения. Авторитетность школьного воспитательного коллектива предполагает развитие многообразия общественных отношений в детской среде -ответственности и взаимопонимания, дисциплины и творческой свободы, права и нравственности, дружбы и товарищества. Его авторитет становится непоколебимым, если в нем торжествует справедливое общественное мнение, внешняя и внутренняя сознательная дисциплина, обеспечивающая личные права, свободы и полную защищенность отдельной личности.

Авторитет воспитателя, учителя, классного руководителя, без которого немислим подлинный педагог, превращается в тончайший и эффективнейший инструмент педагогического действия, когда он формируется в системе взаимодействующих авторитетов педагогического и детского коллективов, всех воспитателей и учителей, каждого отдельного воспитанника.

Обозначим специальные способности педагога. К моральному облику учителя предъявляются высокие требования. Ему необходимо обладать человеческими, нравственными качествами и быть хорошим организатором, умело регулирующим и направляющим взаимоотношения, деятельность детей и взрослых в коллективе. Педагогическая деятельность именно педагога немислива без нравственной чистоты, стремления к творческому труду, любви к детям, единства слова и дела, инициативы и ответственности, требовательности к себе и товарищам. Созданию нормального нравственного климата в общешкольном воспитательном коллективе активно способствуют такие человеческие качества, как искренность, честность, прямота, сердечность, дружелюбие, доброжелательность, справедливость, правдивость, принципиальность. Систематическое идейно-нравственное самосовершенствование педагога придает высокий социальный смысл

его организаторским способностям и талантам, не позволяет ему скатываться на позиции формализма, бюрократизма и делячества.

В детском коллективе педагог способствует организации ученического самоуправления, установлению деловых отношений ответственной зависимости, развитию отношений по модели субъект-объектного взаимодействия.

* * *

Студенты, изучая курс «Педагогика», выполняли вышеприведенные задания, участвовали в обсуждениях проблемных тем, занимались рефлексией своих переживаний по поводу прочитанных педагогических произведений, анализировали свой опыт, общались и сопереживали «другим».

На промежуточном этапе исследования логика выявления успешности реализации субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты» на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе потребовала разработки *«Методики изучения выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия»* (авторы: Е. А. Чиркина, С. Л. Копотев).

Опросник предназначен для получения мнения студентов экспериментальной выборки о выраженности отношений субъект-субъектного взаимодействия в системе «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты» в учебном процессе. Процедура сбора информации максимально упрощена и может проводиться фронтально – листы с мишенями расположены на доске (в вертикали) и опрашиваемые все вместе выходят к доске и фиксируют свои ответы, оставляя на бланках метки (эффект – больший, если эта процедура осуществляется тогда когда студенты покидают аудиторию и своим оцениванием дают свое понимание сути происходящего в аудитории).

Опросник предлагался студентом для ответов несколько раз за время проведения экспериментального обучения. Этот опросник использовался после изучения первых тем по курсу, когда студенты получили представление о сущности педагогического взаимодействия и уже участвовали в дискуссии по определению эффективного способа установления педагогических отношений.

После первого предъявления опросника к получения обратной связи со студентами было организовано обсуждение степени эффективности данного диагностического средства (с их точки зрения – как будущих специалистов в сфере данного рода отношений). Таким образом, по мере предъявлений в разных учебных группах, опросник обрел свой сегодняшний вид: серия «мишеней», разделенных на сектора, каждый из которых имеет свое наполнение (позиция характера отношений).

Отношения для оценивания задаются по 10 критериям в характеристиках, противоположных по смыслу (антонимы, антагонисты) с целью соблюдения полярности диагностируемого показателя:

1. Субъект-субъектное взаимодействие / субъект-объектное воздействие.
2. Сотрудничество – соперничество.
3. Конкуренция – партнерство.
4. Диалог – монолог.
5. Недоброжелательность – доброжелательность.
6. Доверие – недоверие.
7. Осуждение – одобрение.
8. Поддержка – сопротивление.
9. Неприятие – принятие.

10. Предметность как оценка моих достижений личностность как оценка всего самого, а не только достижений (уважение личностной идентичности человека).

Для анализа результатов нами использовался только факт выбора того или иного полюса представленных отношений. Мы предположили, что используя созданное диагностическое средство, мы могли изучить в какой степени опытно-экспериментальная работа способствовала развитию субъектности испытуемых. Анализ работ студентов позволил установить, что именно ощущение студента себя как субъекта реального, только что прожитого взаимодействия и обсуждение его позволяет обрести (актуализировать) субъектный, личный, личностный опыт в выстраивании субъект-субъектных отношений, что является актуальным для избранной ими будущей профессиональной деятельности в сфере помогающих профессий.

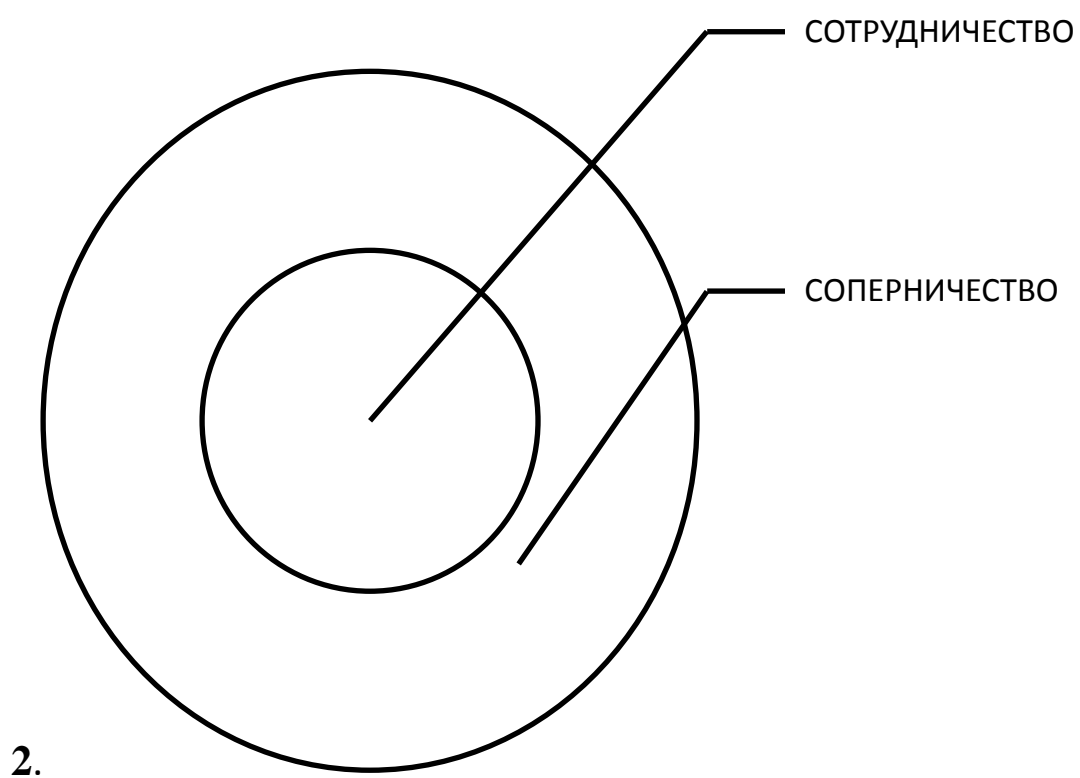
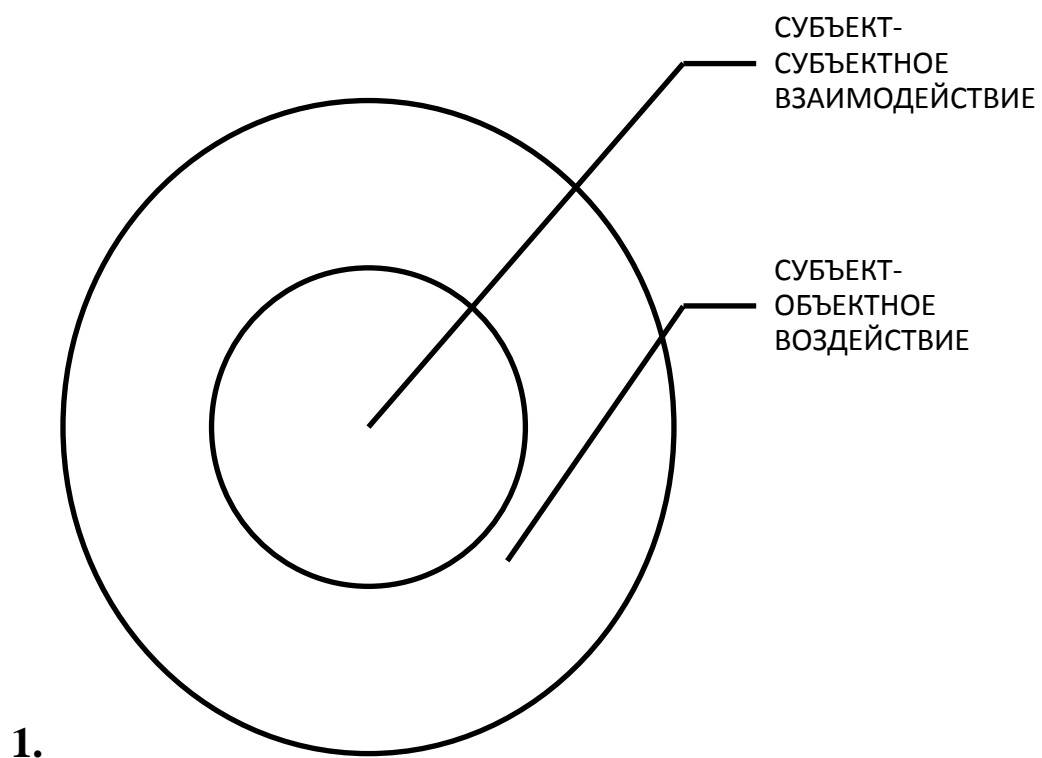
**Опросник «Мишень отношений»
(Методика изучения выраженности отношений,
субъект-субъектного взаимодействия)**

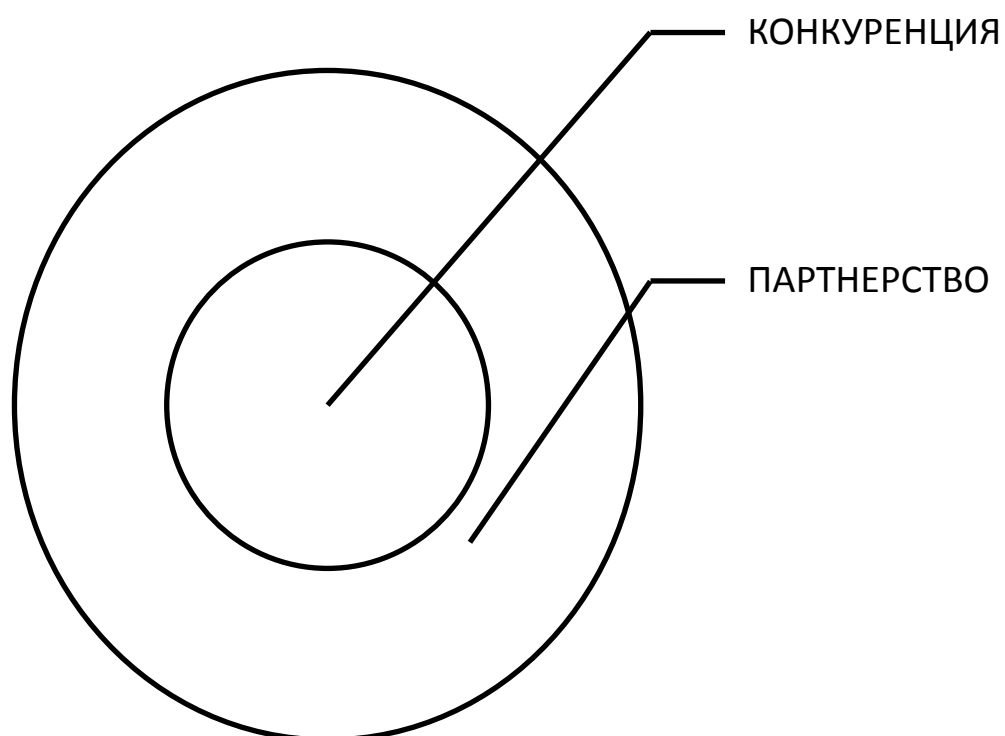
Просим Вас дать оценку характеру отношения преподавателя к проведению занятия и его стилю управления педагогическим процессом в вашей группе.

(Процедура анонимная.)

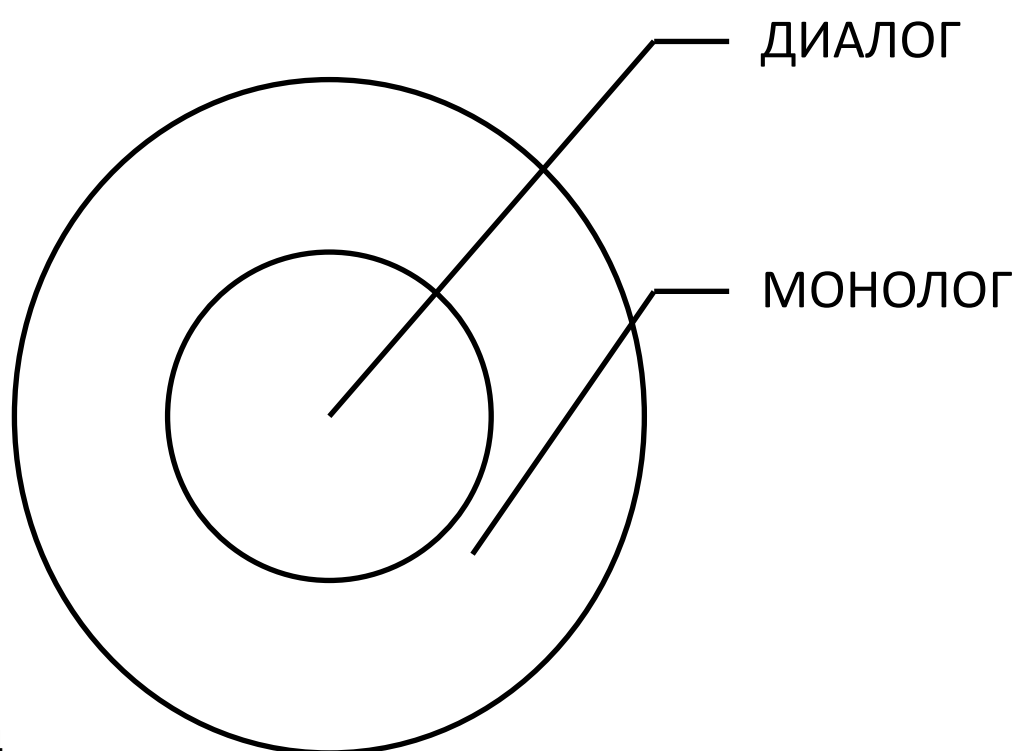
Отразите, пожалуйста, свое мнение в пространстве каждой из представленных мишеней, указав его везде одним и тем же значком (крестик, звездочка, галочка...).

Спасибо за Ваше мнение и содействие учебному процессу!





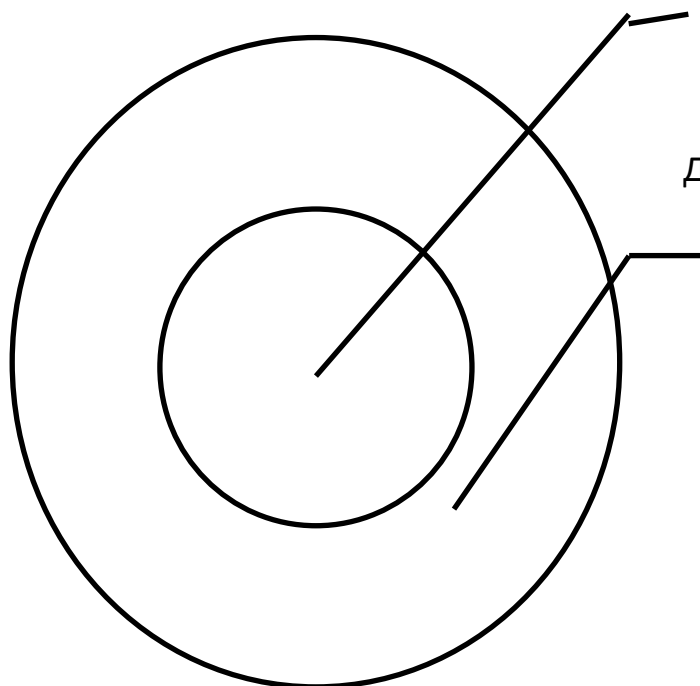
3.



4.

НЕДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ

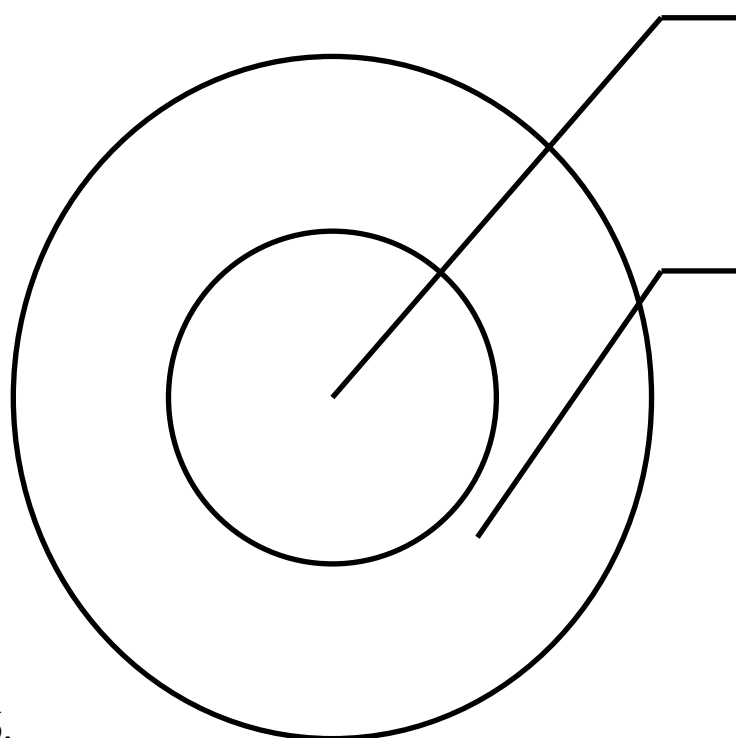
ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ



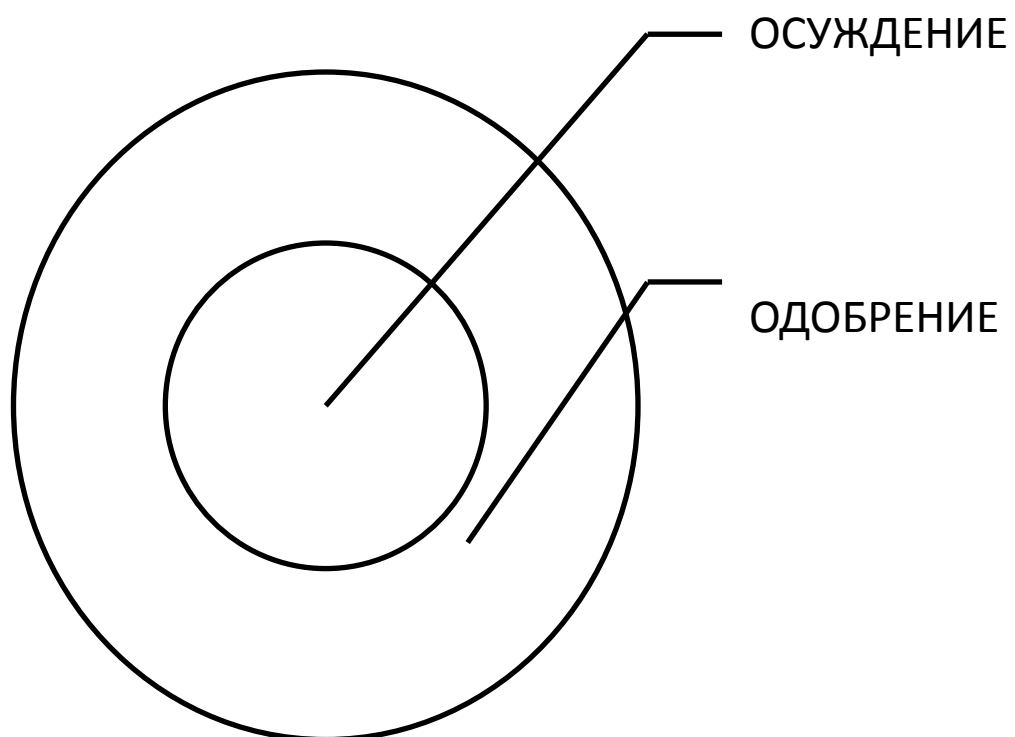
5.

ДОВЕРИЕ

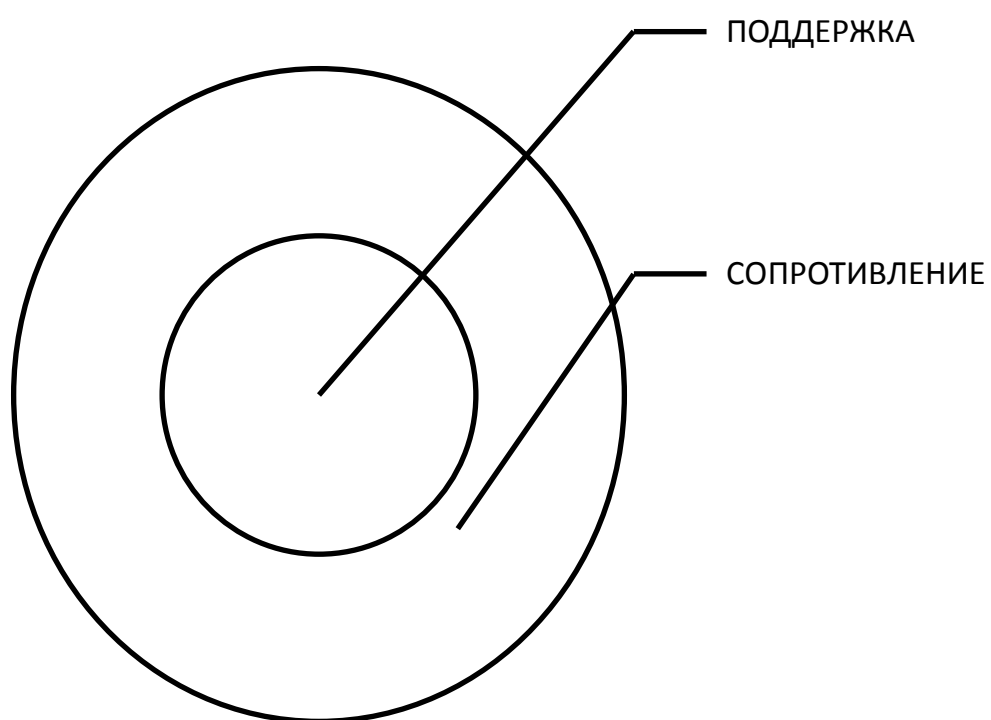
НЕДОВЕРИЕ



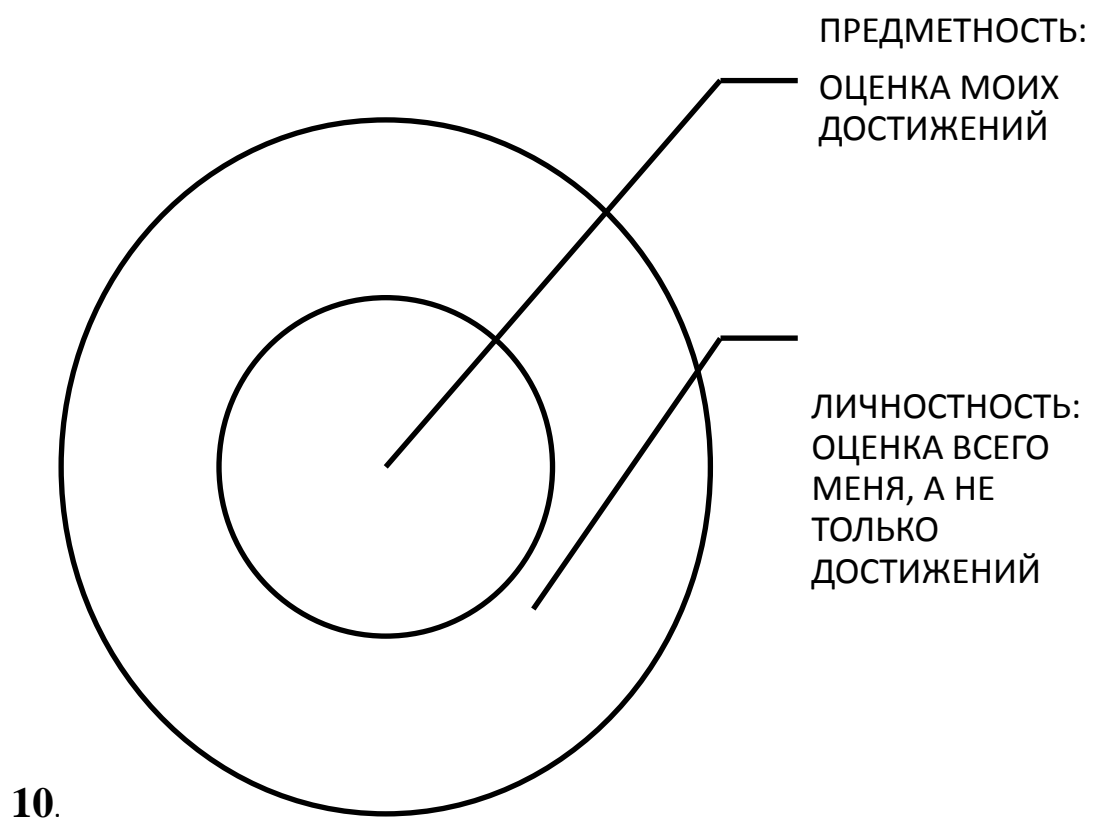
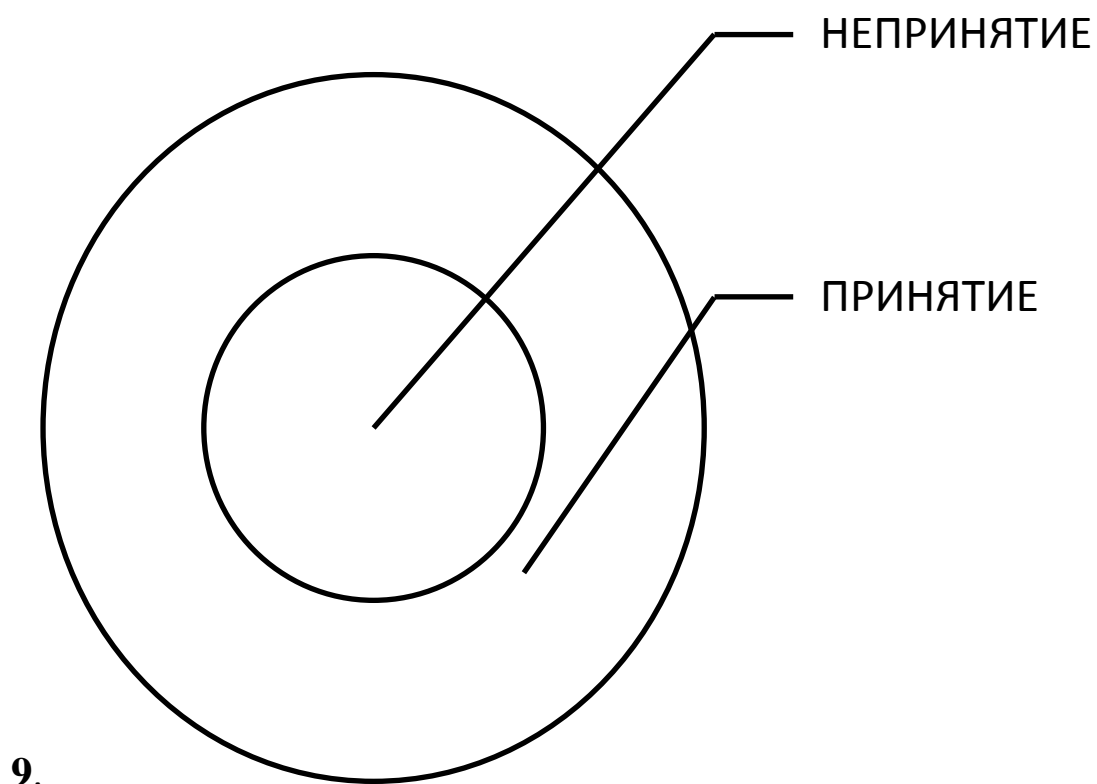
6.



7.



8.



Анализ полученных в ходе опросов сведений помогал нам, как организаторам, корректировать степень собственной активности в процессе организации педагогического взаимодействия с тем, чтобы обеспечить «самость» студентов и не препятствовать установлению субъект-субъектных взаимоотношений со студентом, а студентам – с преподавателем

Сопутствующим результатом изучения курса «Педагогика» в контексте экспериментальной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий стала успешная сдача экзамена, удовлетворенность процессом освоения педагогического знания, овладения профессиональной компетентности.

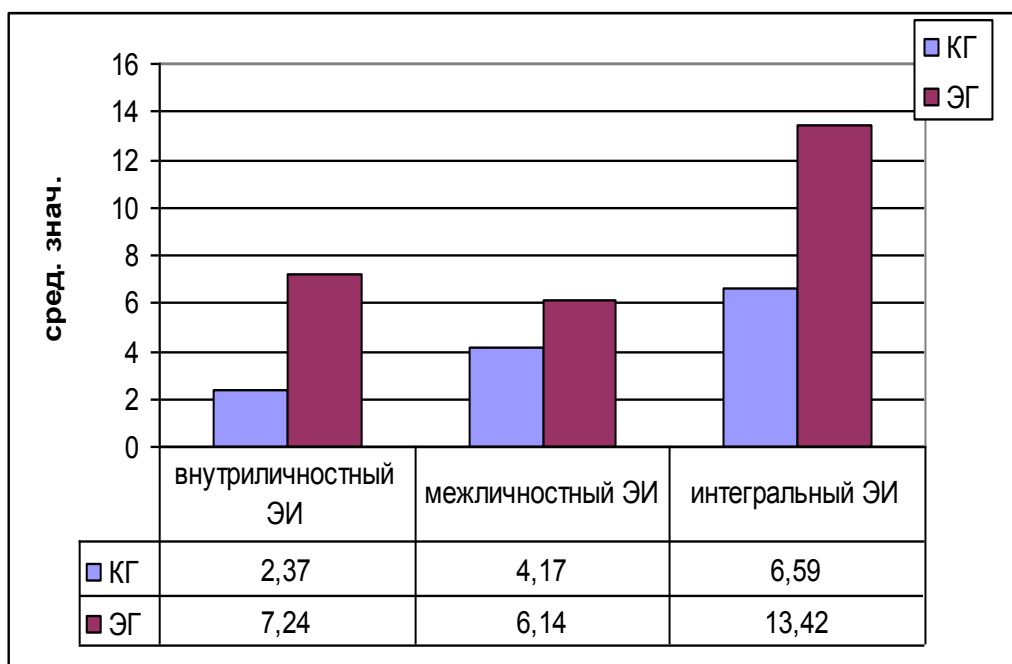
2.3. Итоги экспериментального обучения (обсуждение результатов)

Представим содержание *контрольного* этапа педагогического эксперимента. Его целью стала итоговая диагностика сформированности ЭИ студентов по завершению экспериментального обучения в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) выборках. Проведенный сравнительный анализ показателей в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) выборках по критерию Манна-Уитни на конец эксперимента выявил значимые различия по изучаемым показателям (таблицам 6, рисунок 3).

Как свидетельствуют данные таблицы 6, у студентов экспериментальной выборки (ЭГ) показатели ЭИ значительно выше, а сравнение этих показателей (констатирующий – контрольный этапы) по критерию Вилкоксона показывает позитивную динамику показателей ЭИ (внутриличностный, межличностный и интегральный) (таблица 7, рисунок 4)

**Таблица 6 – Достоверность различий показателей сформированности
эмоционального интеллекта в КГ (n=46) и ЭГ (n=93) на
контрольном этапе эксперимента**

№ n/n	Показатели эмоционального интеллекта студентов	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	U – Манна- Уитни	уровень значимости
1.	Внутриличностный	48,09	80,84	2,37	7,24	1131,0	$p \leq 0,05$
2.	Межличностный	58,28	75,80	4,17	6,14	1600,0	$p \leq 0,05$
3.	Интегральный показатель	47,58	81,09	6,59	13,42	1107,5	$p \leq 0,05$



**Рисунок 3 – Выраженность показателей сформированности ЭИ
в КГ (n=46) и ЭГ (n=93) на контрольном этапе эксперимента**

Таблица 7 – Динамика изменения показателей ЭИ в группе ЭГ (n=93чел)
(констатирующий – контрольный этапы)

Показатели эмоционального интеллекта	Среднее значение		Уровень значимости
	Конста- тирующий.	Контроль- ный	
1.Внутриличностный	3,39	7,24	$p \leq 0,05$
2.Межличностный	3,53	6,14	$p \leq 0,05$
3.Интегральный показатель	6,92	13,42	$p \leq 0,05$

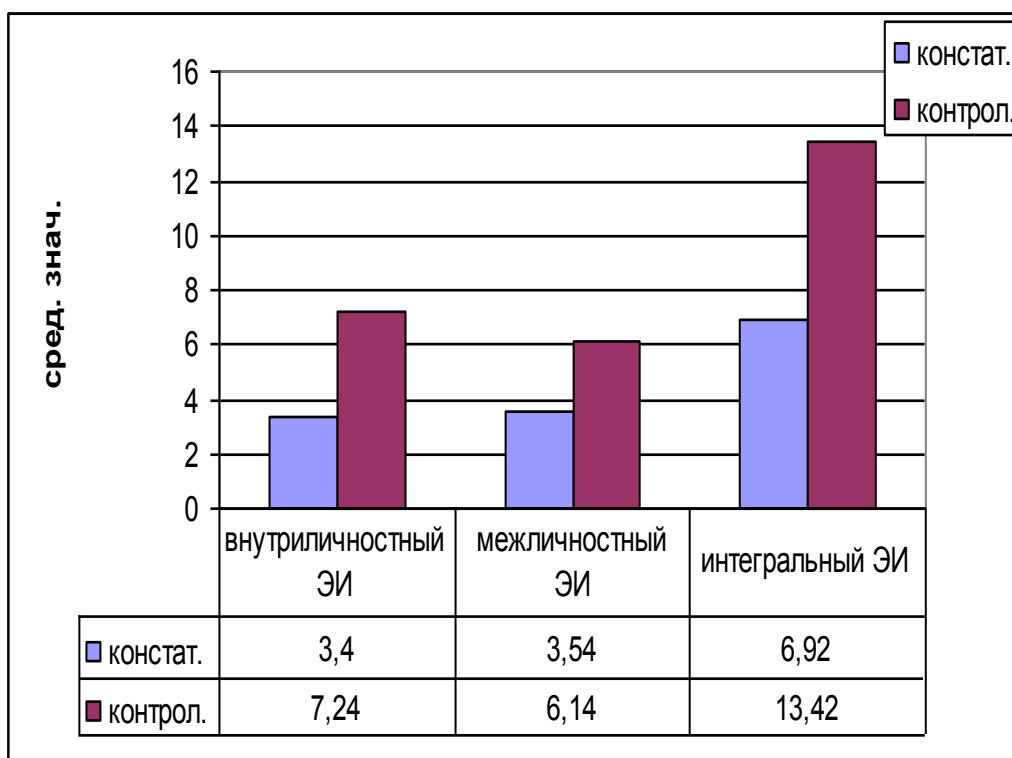


Рисунок 4 – Динамика изменения показателей в группе ЭГ(93 чел)
констатирующий – контрольный этап

На рис. 4 наглядно представлены изменения, которые произошли в структуре личности испытуемых экспериментальной выборки по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Таблица 8 – Динамика изменения показателей сформированности ЭИ
в группе КГ (n=46 чел.) констатирующий – контрольный этап

Показатели эмоционального интеллекта	Среднее значение		Уровень значимости
	Конста- тирующий.	Контроль- ный	
1.Внутриличностный	2,65	2,37	p> 0,05
2.Межличностный	4,24	4,17	p> 0,05
3.Интегральный показатель	6,57	6,59	p> 0,05

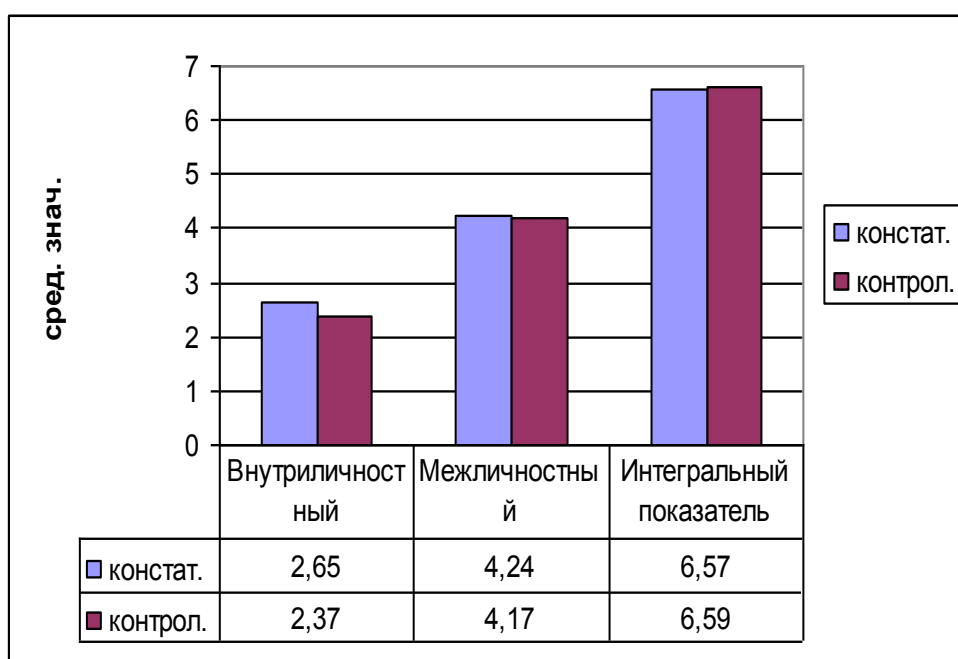


Рисунок 5 – Динамика изменения показателей в группе КГ (n=46 чел.)
констатирующий – контрольный этап

Рис. 5 позволяет отметить отсутствие каких либо изменений в структуре личности испытуемых контрольной выборки, которые обучались по традиционной вузовской программе. Курс «Педагогики» читался студентам контрольной выборки в традиционном режиме: лекции, семинары (доклады студентов по той или иной теме), зачеты, экзамен. Фактически курс был пройден, не оставив следа в душе обучающихся. Тому свидетельствуют цифры по всем трем параметрам.

В соответствии с результатами диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента нами была выделена иерархия уровня сформированности интегрального показателя ЭИ в экспериментальной (ЭГ) выборке студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий (таблица 9, рисунок 6).

Таблица 9 – Уровень выраженности интегрального показателя сформированности ЭИ в ЭГ (n =93) на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента

<i>Уровень выраженности интегрального показателя ЭИ</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный. этап</i>
Низкий	73,12% (68 чел.)	52,69% (49 чел.)
Средний	16,13% (15 чел.)	27,96% (26 чел.)
Высокий	10,75% (10 чел.)	19,35% (18 чел.)

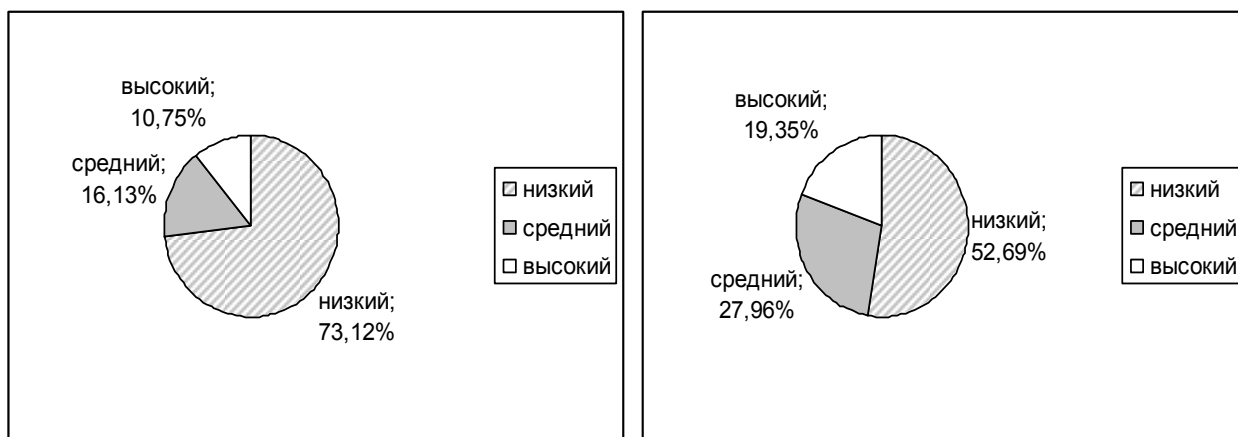


Рисунок 6 – Диаграмма данных уровневого анализа показателей сформированности интегрального показателя ЭИ в ЭГ (n =93) на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента

Как видим (рис. 6, табл. 9), по итогам экспериментального обучения испытуемые перешли на более высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта. На высоком уровне на начало экспериментального

обучения было 10,75%, на конец – стало 19,35%; на среднем уровне до внедрения в образовательный процесс программы экспериментального обучения было 16,13%, после реализации экспериментальной программы стало 27,96%, т. е. почти вдвое больше. Количество испытуемых экспериментальной выборки увеличилось на высоком уровне более, чем на 20%, что является достаточно убедительным доказательством эффективности экспериментальной программы

Таблица 10 – Уровень выраженности интегрального показателя ЭИ в КГ (n =46) на констатирующем и на контролирующем этапах эксперимента

<i>Уровень выраженности интегрального показателя ЭИ</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контролирующий этап</i>
Низкий	72% (33 чел.)	70% (32 чел.)
Средний	26% (12 чел.)	28% (13 чел.)
Высокий	2% (1 чел.)	2% (1 чел.)

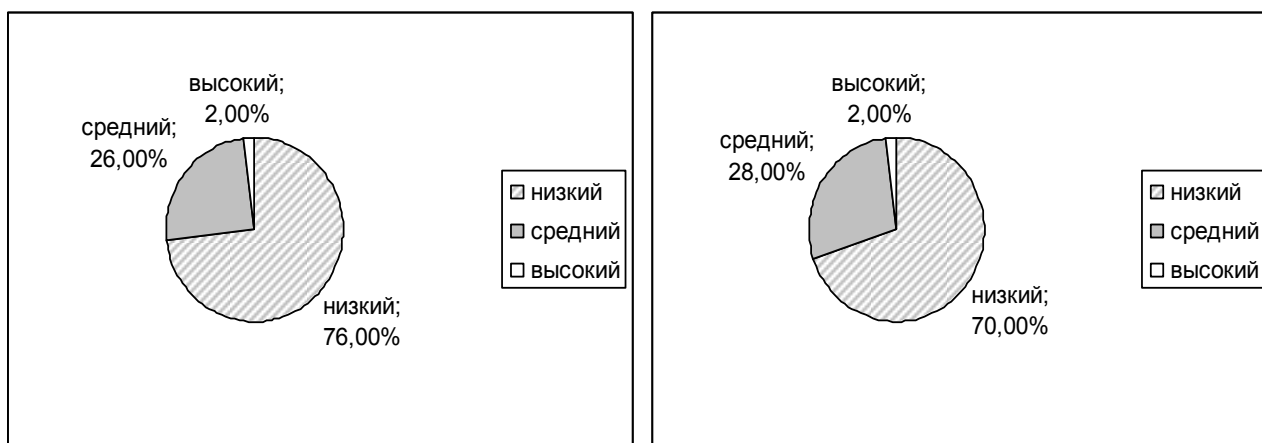


Рисунок 7 – Уровень выраженности интегрального показателя ЭИ в КГ (n =46) на констатирующем и на контролирующем этапах эксперимента

В контрольной выборке мы наблюдаем лишь небольшое снижение показателей на низком уровне и в соответствии – увеличение на среднем. Число испытуемых на высоком уровне сформированности эмоционального интеллекта практически не изменилось – 2,00%.

Отметим, что полученные данные двух измерений (констатирующий и контрольный этапы формирующего эксперимента) были подвергнуты сравнительному анализу. Результаты эмпирического исследования подтверждают наличие «сдвига» в измеряемом показателе, что говорит о том, что в процессе изучения заявленного экспериментального авторского курса «Педагогика» у студентов означенной ранее группы произошли изменения в умении понимать и управлять эмоциями как своими, так и окружающих людей, что немаловажно для них, поскольку они избрали для себя помогающую профессию, а значит им это качество крайне необходимо.

Таким образом, нами доказана гипотеза исследования о необходимости соблюдения выдвинутых педагогических условий и эффективности реализации программы формирования эмоционального интеллекта у студентов помогающих профессий.

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что реализация экспериментальной программы позитивно влияет на процесс формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий. Эффективность программы экспериментального обучения доказана повышением уровня основных компонентов эмоционального интеллекта, а также, повышением внутриличностного и межличностного компонентов ЭИ и интегративного показателя ЭИ у студентов, которые при этом оказались и успешно сдавшими теоретический экзамен по курсу «Педагогика».

Статистический анализ данных позволил установить достоверные корреляционные связи между всеми компонентами ЭИ по итогам эксперимента и достоверные различия в результатах контрольного этапа эксперимента по

сравнению с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента по всем показателям ЭИ.

Сравнивая изменения в контрольной и экспериментальной выборках, можно судить о том, что они оказались более весомыми по сравнению с изменением показателей ЭИ в контрольной группе и соотносятся с результатами, полученными в ходе эксперимента, проведенного М. А. Манойловой, по валидации ее методики. Вместе с тем, по ее данным у студентов-педагогов было изменение в показателях, но статистически недостоверное [61].

Проведенный качественный и количественный анализ результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Выводы по 2-ой главе

1. Полученные результаты по итогам эмпирического исследования свидетельствуют об эффективности реализации обозначенных и выявленных педагогических условий способствующих формированию эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов помогающих профессий в процессе учебно-познавательной деятельности по освоению учебного курса «Педагогика».

В частности, результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о достигнутых среднем и низком уровнях сформированности ЭИ по всем шкалам.

2. По итогам формирующего эксперимента зарегистрировано повышение уровня основных компонентов эмоционального интеллекта, а также повышение показателей внутриличностного и межличностного компонентов ЭИ и интегративного показателя ЭИ у студентов.

Статистический анализ данных позволил установить достоверные корреляционные связи между всеми компонентами ЭИ и достоверные различия показателей по итогам эксперимента по сравнению с данными, полученными на констатирующем этапе по всем параметрам.

Сравнивая изменения как в контрольной, так и в экспериментальной выборках, можно судить об эффективности программы экспериментального обучения, вследствие внедрения которой изменения в показателях сформированности ЭИ в экспериментальной группе оказались более весомыми по сравнению с изменением показателей ЭИ в контрольной группе.

3. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами осуществимо, если разработана программа, которая предусматривает использование возможностей образовательного процесса в вузе, такие как: отбор содержания дисциплин профессионально-педагогического цикла, применение инновационных средств педагогической коммуникации в соответствии с поставленной целью;

Выявленные инновационные дидактические средства, такие как активные методы и формы работы, отбор содержания обучения, учитывающего специфику помогающих профессий, обеспечивают позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий;

4. Экспериментальная структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов на контрольном этапе подтвердила свою эффективность, так как количественные и качественные данные диагностики показателей сформированности этого компонента профессиональной подготовки студентов демонстрируют достигнутые положительные результаты, а именно, позитивную динамику показателей сформированности эмоционального интеллекта: внутриличностного, межличностного и интегрального, а также уровня сформированности интегрального показателя эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реформирование системы образования на основе компетентностно-ориентированного подхода повлияло на процесс подготовки будущих специалистов в сфере помогающих профессий социономического типа, к представителям которых относят врачей, психологов, социальных работников, педагогов и других, в чьей профессиональной деятельности активно востребован коммуникативный компонент труда и эмоциональные ресурсы субъекта труда.

Главной целью в процессе подготовки будущих специалистов (в сфере помогающих профессий) является не только и не столько освоение знаний и умений, сколько формирование ключевых компетенций. Поскольку в этих сферах социальной практики средством профессиональной деятельности выступает сама личность специалиста, требуется пристальное внимание к уникальному процессу подготовки профессионалов такого направления, способствующему их более эффективному профессиональному становлению. Одним из аспектов подготовки специалиста помогающей профессии к профессиональной деятельности является эмоциональный интеллект (ЭИ) как совокупность способностей, знаний, умений и навыков в эмоциональной сфере, позволяющая управлять собственными эмоциями и создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе коммуникации.

В психологии эмоциональный интеллект описывается как «...способность определять собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для определения направленности мышления и действий».

Одной из главных причин широкого распространения идеи развития эмоционального интеллекта как в научно-практической сфере, так и в популярных публикациях стала потребность науки в точном обозначении способностей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности

в областях, связанных с хорошей эмоциональной регуляцией, эмпатией, вследствие чего интерес к этому направлению исследований расширился и стал охватывать вопросы развития этого интегративного образования (интеллект, эмоция и воля).

Предметом данного исследования стали педагогические условия формирования эмоционального интеллекта для реализации в предметной области «Педагогика» как основы профессионально-педагогической подготовки специалистов в сфере помогающих профессий.

Исследования, касающиеся вопросов развития эмоционального интеллекта специалистов, основываются на предположении о том, что искомая способность может быть развита через систему специально – организованных мероприятий. В педагогике описаны технологии формирования эмоционального интеллекта посредством специально-организованных социально-психологических тренингов, учебных курсов, коучинга и др.

Нами предпринята попытка формирования эмоционального интеллекта у студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами при освоении обязательной дисциплины (курса «Педагогика»), указанной в требованиях государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО), поскольку ядром профессионально-педагогической подготовки специалиста помогающей профессии в вузе выступает психолого-педагогическая подготовка, отражающая единство содержательной и операционной структуры педагогической деятельности и тесную связь методологии, теории, методики и практики единого педагогического процесса.

Результаты теоретического и эмпирического исследования дают основание утверждать, что успешное формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий может быть достигнуто при соблюдении комплекса педагогических условий формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, основными из которых являются:

- реализация субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты» на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки в образовательном процессе;
- создание ситуации педагогически организованного социального опыта с учетом личного выбора каждого обучающегося;
- использование инновационных дидактических средств, таких как активные методы и формы работы, отбор содержания обучения, учитывающего специфику помогающих профессий.

Структурно-содержательная программа формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий – это последовательная взаимосвязанная совокупность теоретического и практического учебного материала и средств педагогической коммуникации, состоящая из трех блоков (подготовительного, коммуникативно-эмотивного и аналитико-рефлексивного), каждый из которых был дидактически обеспечен и содержательно наполнен с учетом последних достижений теории обучения. Дидактические средства ориентированы на освоение студентами учебного предмета «Педагогика». При этом ставилась дополнительно цель – параллельная организация процесса *формирования эмоционального интеллекта (ЭИ)* как привития навыков осознания своего внутреннего состояния и состояния партнёра по коммуникации, тренировка во взаимодействии с другим человеком дидактическими средствами, такими как:

- интерактивные методы обучения (АМО, деловые и ролевые игры, дискуссионные методы и др.);
- средства обучения (кино- и видеоматериалы, телепрограммы, Интернет-ресурсы, касающиеся специфики помогающих профессий);
- формы организации учебной деятельности (индивидуальная, групповая, коллективная и др.).

Теоретическое изучение материала студентами и практическое выполнение заданий по экспериментальной программе способствуют более глубокому освоению ими курса «Педагогики» и достижению более высокого уровня сформированности эмоционального интеллекта. Выполнение заданий, направленных на актуализацию имеющегося опыта и перенос акцента на субъектную позицию слушателя (как носителя субъектного, личного, личностного опыта) осуществлялось с целью понимания, переосмысления или порождения нового знания обучающимися.

Эффективность реализации программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий доказана позитивной динамикой показателей основных компонентов эмоционального интеллекта (внутриличностного, межличностного, интегрального показателя ЭИ), а также изменением уровня сформированности интегрального показателя ЭИ экспериментальной выборки студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, которые при этом оказались и успешно сдавшими.

Таким образом, проведение опытно-экспериментальной работы подтвердило правильность гипотезы, а ее результаты позволяют считать, что цель исследования достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абызова, Е. В.** Средства обучения: основы педагогического дизайна : учеб. метод. пособие / Е. В. Абызова. – Ижевск : Ассоциация «Научная книга», 2008. – 160 с.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Как любить детей (опыт самоанализа) / Ш. А. Амонашвили – Донецк : Изд-во «Ноулидж», 2010. – 128 с.
3. **Амонашвили, Ш. А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 254 с.
4. **Ананьев, Б. Г.** К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев. // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б. Г. Ананьев. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. С. 3–15.
5. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
6. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания. 3-е изд. / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.
7. **Андреева, И. Н.** Концептуальное поле понятия «Эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 131–141.
8. **Андреева, И. Н.** Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
9. **Андреева, И. Н.** Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Н. Андреева // Сельская школа. – 2007. – № 3.
10. **Астафурова, Т. Н.** Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (Лингвистический и дидактический аспекты) / Т. Н. Астафурова. – М. : Лингвист. ун-т, 1997. – 41 с.

11. **Бергфельд, А.Ю.** Феноменология познания эмоциональных явлений / А. Ю. Бергфельд. // Вестник Пермского университета. Серия «Психология». – 2009. – Вып. 2 (28). – С. 97
12. **Бергфельд, А. Ю.** Представления об эмоциональном опыте у начинающих психологов / А. Ю. Бергфельд. // Психологическое познание: актуальные проблемы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Левченко, А. Ю. Бергфельд. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 2008. – С. 53–58.
13. **Бодалев, А. А.** Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 199 с.
14. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
15. **Бордовская, Н. В.** Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб., 2000. – 258 с.
16. **Бордовский, Г. А.** Новые технологии обучения. Вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 6.
17. **Войтко, Л. Ф.** Некоторые социально-психологические требования к личности учителя / Л. Ф. Войтко // Комплексный подход к формированию личности будущего педагога: сб. науч. тр. – Днепропетровск : ДГУ, 1980. – С. 20–27.
18. **Вундт, В.** Очерки психологии / В. Вундт. – М. : Моск. книгоиздательство, 1912.
19. **Выготский, Л. С.** История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 144.
20. **Гончарук, Н. П.** Развитие интеллектуальной компетентности и профессиональной мобильности научно-педагогических кадров в условиях информационного общества / Н. П. Гончарук – Казань : Изд-во МО и НРТ, 2011. – 224 с.

21. **Гоулман, Д.** Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
22. **Гоулман, Д.** Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниэл Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – С.266–269.
23. **Граф, В.** Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М., 1981.
24. **Грехнев, В. С.** Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
25. **Гришина, Н. В.** Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н. В. Гришина // Проблемы самореализации личности / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – Вып. 1. – СПб. : СПбГУ, 1997.
26. **Деревянко, С. П.** Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С. П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 79–84.
27. **Добрович, А. Б.** Милые бранятся... : учеб. пособие / А. Б. Добрович. – М., 1988.
28. **Егоров, И. А.** Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций : дис. ... канд. психол., наук : 19.00.01 / Егоров Игорь Александрович. – М., 2006. – 120 с.
29. **Емельянов, Ю. Н.** Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра. психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – СПб. : СПбГУ, 1992.
30. **Завалишина, Д. Н.** Психологический анализ оперативного мышления / Д. Н. Завалишина. – М. : Наука, 1985.

31. **Зайцева, А. В.** Возможности использования результатов исследований эмоционального интеллекта в педагогической практике / А. В. Зайцева, И. И. Шуткова // Известия ПГПУ. Общественные науки. – 2008. – № 7 (11). С. 128–130.
32. **Змеев, С. И.** Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергей Иванович Змеев. – М., 2000. – 179 с.
33. **Ильясов, И. И.** Научные знания и порождающие их исследовательские действия как предмет усвоения в учении. / Ильясов И. И., Усачева И. В. // Формирование учебной исследовательской деятельности: обучение чтению научного текста. – М., 1986.
34. **Ильясов, И. И.** О формировании приемов деятельности учения у студентов / И. И. Ильясов, О. Е. Мальская. // Проблемы программированного обучения / отв. ред. Н. Ф. Талызина. – М., 1979.
35. Исследовательская деятельность : словарь / авт.-сост. Е. А. Шашенкова. – М. : УЦ «Перспектива», 2010. – 88 с.
36. **Каган, М. С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
37. **Кан-Калик, В.А.** Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
38. **Карпов, А. В.** Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская.
39. **Климов, Е.А.** Введение в психологию труда: Учебник / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
40. **Климов, Е.А.** Какую психологию и как преподавать будущим педагогам? / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1998. – № 2.
41. **Климов, Е.А.** Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

42. **Клюева, Н. В.** Программа социально-психологического тренинга для педагогов / Н. В. Клюева. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1992. – 25 с.
43. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
44. **Комарова, А. И.** Социальный и эмоциональный интеллект: кросскультурное исследование / А. И. Комарова // Вестник Бурятского государственного университета. – С. 30–35.
45. **Комарова, Т. К.** Психологические аспекты профессиональной компетентности педагога / Т. К. Комарова // Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования: тез. докл. междунар. конф. – Минск: ИПК, 1993. – С. 288–290.
46. **Кораблина, Е. П.** Помощь и помогающие / Е. П. Кораблина, Л. А. Колчанова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2002. – Вып. 43. – С. 143–145.
47. **Косолапова, Л. А.** Исторический анализ и модели процесса преподавания педагогики / Л. А. Косолапова // Ярославский педагогический вестник. – 2009 (61). – № 4. – С. 98–101.
48. **Краевский, В. В.** Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
49. **Кринчик, Е. П.** Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ / Е. П. Кринчик // Вестн. Моск. ун- та. Сер. 14: Психология. – 2006. – № 1.
50. **Кудрявцева, Г. А.** Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Кудрявцева. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1998. – 17 с.

51. **Кузьмина Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
52. **Кузьмина, Н. В.** Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач. – М. : РАУ, 1993. – 140 с.
53. **Кукуев, А. И.** О становлении образования взрослых в России / А. И. Кукуев // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Психология и педагогика. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – № 14 (69). – С. 37–42.
54. **Лабутова, И. В.** Развивающие возможности работы над групповыми проектами в курсе обучения иностранному языку // И. В. Лабутова // Организация учебной деятельности : проблемы и перспективы : докл. Всерос. науч. конф. / под ред. В. В. Давыдова. – Наб. Челны : Изд-во ин-та управления, 1997. – С. 25–26.
55. **Ладыжец, Н. С.** Тренинги со студентами как форма организации образовательного аудиторного процесса и развивающего досуга / Н. С. Ладыжец // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Вып. 1. – С. 3–17.
56. **Левченко, Е. В.** Психология познания в области психологии / Е. В. Левченко // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 14 : Актуальные проблемы психологической теории и практика / под ред. А. А. Крылова. – СПб.: СПбГУ, 1995. – С. 30–38.
57. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981.
58. **Линевич, Л. В.** Андрагогический подход к обучению студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Линевич. – Калининград, 2002. – 258 с.]
59. **Люсин, Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

60. **Макаров, Ю. В.** Психологический тренинг как средство снятия эмоционального напряжения у студентов в период экзаменационных сессий / Ю. В. Макаров // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, № 134. – 2010. – С. 56–64.
61. **Манойлова, М. А.** Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. – Псков, 2004. – 140 с.
62. **Манойлова, М. А.** Методика диагностики эмоционального интеллекта / М. А. Манойлова // Сб. Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы / под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной. – СПб., 2006. – С. 99–104.
63. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 230 с.
64. **Мещерякова, И. Н.** Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе / И. Н. Мещерякова // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 1. – С. 157–161.
65. **Митина, Л. М.** Проблемы профессиональной социализации личности. Коллективная монография Департамент образования Администрация обл. ИУУ, Психологический ин-т РАО / Л. М. Митина, И. В. Бачков, И. Н. Грызлова и др.; под ред. Л. М. Митиной. – Кемерово, 1996. – 159 с.
66. **Митина, Л. М.** Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
67. **Михалевская, Г. И.** Уроки общения: банк педагогических ситуаций: учеб. пособие / Г. И. Михалевская. – СПб.: Изд-во «Знаменитые универсанты», 2004. – 192 с.
68. **Недосекина, М. А.** К вопросу о социализации личности студента в условиях высшей школы / М. А. Недосекина // Человек на пороге XXI века: материалы межвуз. конф. – Магнитогорск, 1999. С. 94–95.

69. **Ненашев, Д. В.** Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. В. Ненашев. – М., 2009. – 159 с.
70. Организация учебной деятельности : проблемы и перспективы : материалы Всеросс. науч. конф. / под ред. В. В. Давыдова. – Наб. Челны : Изд-во ин-та управления, 1997. – 130 с.
71. **Панкратова, А. А.** Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ / А. А. Панкратова // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 111–119.
72. **Панкратова, А. А.** Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования [Электронный ресурс] / А. А. Панкратова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 1 (9). URL:<http://psystudy.ru>
73. **Панферов, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Панферов // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 9. – С. 51–69.
74. **Панферов, В. Н.** Практическая психология – профессия XXI века : учеб. пособие / В. Н. Панферов. – СПб. : СПбГУ, 1997.
75. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : РПА, 1996. – 97 с.
76. Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Балашиха : Изд-во «Де-По», 2011. – 328 с.
77. **Петровская, А. С.** Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Петровская Анастасия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 207 с.
78. **Петрушин, С. В.** Психологический тренинг в многочисленной группе Текст. / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 256 с.

79. **Петрушин, С. В.** Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С. В. Петрушин. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2004. – 256.
80. **Пидкасистый, П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие / П. Я. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
81. Прикладная акмеология: сб. науч. ст. / под ред. Шанти П. Джаясекара, Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной. – СПб.: Изд-во «Центр стратегических исследований», 2012. – 136 с.
82. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1977. – 312 с.
83. **Роджерс, К.** О групповой психотерапии / Карл Роджерс; пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
84. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 497 с.
85. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. СПб., 1999. – 712 с.
86. **Рыжов, В. В.** Психологические основы коммуникативной подготовки педагога: монография / В. В. Рыжов. – Н.-Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – 164 с.
87. **Савин, Е. Ю.** Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: автореф. ... дис. канд. наук / Е. Ю. Савин. – М., 2002.
88. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технология: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

89. **Сеткова, Н. А.** Взаимосвязь самореализации и социального интеллекта у представителей профессии типа «Человек-Человек» / Н. А. Сеткова // Известия РПГУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 116. – С. 288–293.
90. **Ситаров, В. А.** Дидактика: учебное пособие / В. А. Ситаров / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
91. **Снеткова, М. В.** Сформированность и зрелость мотивационной сферы личности / М. В. Снеткова // Прикладная акмеология. – СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 91–96.
92. Современная дидактика: теория и практика / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : ИТП и МПО РАО, 1994. – 288 с.
93. **Степанов, И. С.** Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. С. Степанов. – Новосибирск, 2010. – 192 с.
94. **Степанов, И. С.** Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. С. Степанов. – Новосибирск, 2010. – 24 с.
95. **Сырицо, Т. Г.** Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Г. Сырицо. – СПб. : СПбГУ, 1997. – 19 с.
96. **Талызина, Н. Ф.** Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3.
97. **Трофимова, Г. С.** Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир / Г. С. Трофимова // Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в уральском регионе : материалы науч.-практ. конф. Ч. I. – Ижевск, 2000. – 150 с.
98. **Трофимова, Г. С.** Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Трофимова. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 33 с.

99. **Трофимова, Г. С.** Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты : монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск, 2012.
100. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды / Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный ин-т : Флинта, 1999. – 672 с.
101. **Фельдштейн, Д. И.** Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М., 1996. – 512 с.
102. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
103. **Чиркина, Е. А.** Выявление педагогических условий, способствующих формированию эмоционального интеллекта у будущих педагогов при организации учебно-познавательной деятельности по освоению курса «Педагогика» / Е. А. Чиркина // Вестник Ижевского гос. техн. ун-та. – Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2011. – Вып. 2 (50). – С. 226–227.
104. **Чиркина, Е. А.** Содержание учебного предмета как условие профессионально-личностного становления специалиста в сфере помогающих профессий / Е. А. Чиркина // «Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та (серия Психология. Педагогика)». – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012, – Вып. 1(8). – С. 318–321.
105. **Чиркина, Е. А.** Экспериментальная проверка эффективности педагогических условий формирования эмоционального интеллекта у студентов помогающих профессий при изучении курса «Педагогика» / Е. А. Чиркина // «Вестник Ярославского гос. ун-та. (серия: гуманитарные науки)». – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2011. – Вып. 2 (16). – С. 63–65.
106. **Чиркина, Е. А.** Эмоциональный интеллект в структуре педагогических способностей / Е. А. Чиркина // УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: Материалы Всерос.

- науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет». Ижевск, 2010. – С. 142–145.
107. **Шнейдер, Л. Б.** Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. М. : МОСУ, 2000. – 256 с.
 108. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона.
 109. **Bar-On, R.** Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto. Canada : Multi-Health Systems. 2004.
 110. **Bar-On, R.** Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On. J.D.A. Parker (eds.). // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.
 111. **Bar-On, R.** The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
 112. **Brammer, Lawrence M.** Helping Relationship : The Process and Skills / Lawrence M. Brammer, Ginger MacDonald. Allyn&Bacon, 1998.
 113. **Caruso, David. R.** The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership / David R. Caruso, Peter Salovey. Jossey-Bass. – San Francisco, 2004.
 114. **Cherniss, C.** Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Make Training in Emotional Intelligence Effective / C. Cherniss, M. Adler. – Washington, DC: American Society for Training and Development, 2000.
 115. **Cherniss, C.** Emotional intelligence and organizational effectiveness. The emotionally intelligent workplace / C. Cherniss, D. Goleman (eds.). – San Francisco: Jossey-Bass. 2001. – P. 3–12.
 116. **Davis, S. N.** Personality and empathic accuracy / S.N.Davis, L.A.Kraus, W. Ickes, W. John et al. (eds.). Empathic accuracy. – N. Y.: Guilford Press. 1997. – P. 144–165.

117. **Derksen, J.** Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? / J. Derksen, L. Kramer, S. Katzko // *Personality and Individual Differences*. 2002. – P. 37–38.
118. **Ellis, A.** Reasons and emotion in psychotherapy / A. Ellis // Citadel Press, 1979. Vol. 162, – № 6. – P. 203–221.
119. **Gardner, H.** Multiple intelligence / H. Gardner. – N. Y., 1993.
120. **Goleman, D.** Emotional intelligence / D. Goleman. – N. Y. : Bantam Books, 1995.
121. **Goleman, D.** Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? / D. Goleman. – N. Y. : Bantam Books, 1995.
122. **Goleman, D.** Primal leadership / D. Goleman, R.E. Boytzis, A. McKee. – Boston MA : Harvard Business School Press, 2002.
123. **Greenberg, M. T.** Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning / M.T. Greenberg,
124. **Holland, J. L.** Making vocational choices: A theory of vocation personalities and work environments. 3rd Edition / J. L. Holland. – Eutz, FE: Psychological Assessment Resources, 1997.
125. **Lopes, P. M.** Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships / P. M. Lopes, P. Salovey, R. Strauss. // *Personality and Individual Differences*. – 2003. – № 35. – P. 641–658.
126. **MacCann, C.** Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing / C. MacCann, G. Matthews, L. Zeidner, R. D. Roberts // *International Journal of Organizational Assessment*. – 2003. – № 11. – P. 247–274.
127. **Matthews, G.** Measuring emotional intelligence: Promises, pitfalls, solutions / G. Matthews, Sl. Zeidner, R. D. Roberts // A. D. Ong, M. Van Dulmen (eds.).

128. **Mayer, J. D.** Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios // *Emotion*. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.
129. **Mayer, J. D.** Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey // *Intelligence*. – 1999. – V. 27. – P. 267–298.
130. **Mayer, J. D.** Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. User's Manual. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 2002.
131. **Mayer, J. D.** Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey // *Intelligence*. – 1999. – V. 27. – P. 267–298.
132. **Mayer, J. D.** Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT Text. / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. User's Manual. – Toronto, Canada : Multi-Health Systems. 2002.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ

(М. А. Манойлова)

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта существует два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми).

Так как эмоциональный интеллект – это интегративное понятие, состоящее из эмоции, интеллекта и воли, возникает необходимость дать понятия основных элементов ЭИ. Эмоция – психические процессы и состояния, связанные с инстинктами, потребностями, мотивами, которые отражают в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Интеллект – общая способность к пониманию, познанию и решению проблем, определяющая успешность деятельности. Воля – способность действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия, т. е. свои желания и стремления. (Большой психол. словарь. СПб., 2005). Можно сделать вывод, что воля в эмоциональном интеллекте – средство подчинения эмоционального интеллектуальному. Воля объединяет эмоции и интеллект в концепции эмоционального интеллекта.

Исходя из данных определений, можно описать эмоциональный интеллект как регуляцию внутренней и внешней психической деятельности человека. ЭИ – способность эмоционального понимания, познания своих состояний и партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно поставленной цели, регулируя внутренние состояния (желания, потребности); связано с переживанием значимости действующих на

партнеров по общению явлений и ситуаций, эмоциональный интеллект – субъективная характеристика личности.

Цель ЭИ – трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта.

Средства ЭИ: 1. Внутреннего аспект – эмоциональный потенциал личности (накапливается с опытом); 2. Внешнего аспекта – операции реализации «технической» стороны (развивается в тренинге, акмеупражнениях).

Процесс ЭИ – осознание своего внутреннего состояния и партнера по общению, отражение внешнего эмоционального состояния другого человека.

Результат ЭИ – психические новообразования личности.

Исходя из новизны понятия и связанной с этим сложностью диагностики эмоционального интеллекта, ввиду отсутствия разработанных отечественных методик, была поставлена цель, разработать авторскую методику и адаптировать ее на русскоязычной выборке. Методика разрабатывалась на основе разработанной [Манойлова М. А., 2004] модели эмоционального интеллекта – МЭИ.

В модели эмоционального интеллекта нет иерархической зависимости, все формы интегративно проявляются на всех уровнях профессиональной деятельности в неразрывном слиянии и взаимодействии, ЭИ считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Разработанная методика диагностики ЭИ представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов-утверждений. Обследуемому предлагается оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-балльной шкале.

Опросник содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня ЭИ, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ.

Стандартизация методики эмоционального интеллекта (МЭИ)

С целью стандартизации авторской методики диагностики эмоционального интеллекта проведено обследование (2004–2005 гг.) на репрезентативной выборке мужчин и женщин в возрасте от 17 до 65 лет, работающих в различных сферах профессиональной деятельности – педагогов, психологов, медицинских работников, служащих, рабочих, студентов Псковской области. Общий объем выборки составил 719 респондентов.

Для выявления половых, возрастных и профессиональных различий в характеристиках эмоционального интеллекта выборка стандартизации была разделена на подгруппы по полу, возрасту, профессиональной деятельности, стажу работы (для студентов – по курсам обучения). Выборка педагогов также была поделена на 2 подгруппы по показателю удовлетворенности профессиональной деятельностью, соответственно, с высокой и низкой удовлетворенностью трудом. Всего было выделено 4 возрастных категории: 17–21 год – юношеский возраст, 22–35 лет – первый период зрелости, 36–55 лет – второй период зрелости, 55 лет и старше – пожилой возраст. Также исследованы различия уровня развития эмоционального интеллекта у представителей трех категорий профессий – педагоги, медицинские работники, рабочие и служащие других специальностей, и студентов педагогического вуза с 1-го по 5-й курсы.

Статистический анализ различий в средних значениях шкал методики показал следующие тенденции.

Наиболее явно прослеживаются половые различия (таблица 1). Свойства эмоционального интеллекта имеют различную степень выраженности у *мужчин и женщин*; соответственно, женщины имеют более высокие показатели эмоционального интеллекта по сравнению с мужчинами.

Таблица 1 – Достоверные различия в средних значениях шкал методики МЭИ у мужчин и женщин

<i>Шкала</i>	<i>Средние и стандартные отклонения мужчины</i>	<i>Средние и стандартные отклонения женщины</i>	<i>Значение t – критерия Стьюдента</i>	<i>Уровень статистической значимости</i>
1. Осознание своих чувств и эмоций.	5,52 ±3,52	6,99±3,46	3,67	0,001
2. Управление своими чувствами и эмоциями.	–3,95 ±5,18	–2,47±5,44	2,38	0,05
3. Осознание чувств и эмоций других людей	4,31±3,93	5,93±3,96	3,62	0,001
4. Управление чувствами и эмоциями других людей	0,52±3,42	1,28±3,87	4,13	0,001

Возрастные различия в показателях эмоционального интеллекта проявляются в меньшей степени (таблица 2). В этом плане «критической точкой» является переход от юношеского к зрелому возрасту. Так, в юношеском возрасте более выражен внутриличностный аспект эмоционального интеллекта, внимание к собственному внутреннему миру, осознание своих чувств и возможность самоконтроля; что обусловлено возрастными закономерностями психического развития.

Таблица 2 – Достоверные различия в средних значениях шкал методики МЭИ у представителей различных возрастных групп

<i>Шкала</i>	<i>Средние и стандартные отклонения (юношеский возраст)</i>	<i>Средние и стандартные отклонения (зрелый возраст)</i>	<i>Значение t – критерия Стьюдента</i>	<i>Уровень статистической значимости</i>
1. Осознание своих чувств и эмоций.	7,5 ±3,28	6,23±3,71	2,86	0,01
2. Управление своими чувствами и эмоциями.	-0,69 ±4,72	-3,89±5,04	5,2	0,001

Анализ различий в средних значениях эмоционального интеллекта у представителей различных *профессиональных групп* выявил, что показатели эмоционального интеллекта работников «помогающих профессий», деятельности в сфере «человек-человек» являются выше, чем у представителей других профессий. В выраженности эмоционального интеллекта педагогов и медицинских работников значимых различий не обнаружено (таблица 3).

Таблица 3 – Достоверные различия в средних значениях шкал методики МЭИ в различных профессиональных группах

<i>Шкала</i>	<i>Средние и стандартные отклонения (педагоги)</i>	<i>Средние и стандартные отклонения (другие профессии)</i>	<i>Значение t – критерия Стьюдента</i>	<i>Уровень статистической значимости</i>
1. Осознание своих чувств и эмоций.	7,52±3,32	6,73±3,49	1,73	0,05
2. Управление своими чувствами и эмоциями.	–0,53 ±4,68	–3,96±5,98	2,85	0,001
3. Осознание чувств и эмоций других людей	5,66±3,98	3,92±3,85	3,78	0,001
4. Управление чувствами и эмоциями других людей	1,10±3,98	0,45±3,63	2,20	0,01

В то же время, выявлены значимые различия характеристик эмоционального интеллекта у педагогов с *различным стажем работы* и различной степенью *удовлетворенности трудом*. Так, в группе педагогов с большим стажем работы, не удовлетворенных своей профессиональной деятельностью, прослеживается снижение показателей внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта (таблица 4). Такие педагоги нечетко осознают собственные чувства, большей частью не принимают их, и испытывают сложности в управлении своими эмоциями. Это свидетельствует о тенденции к профессиональной деформации личности таких педагогов. Таким

образом, показатели внутриличностного аспекта методики эмоционального интеллекта могут служить индикаторами для диагностики тенденций к эмоциональному выгоранию, профдеформаций личности педагогов.

Таблица 4 – Достоверные различия в средних значениях шкал методики МЭИ у педагогов в зависимости от стажа и удовлетворенности трудом

<i>Шкала</i>	<i>Средние и стандартные отклонения (педагоги с большим стажем, не удовлетворенные трудом)</i>	<i>Средние и стандартные отклонения (педагоги с большим стажем, удовлетворенные трудом)</i>	<i>Значение t – критерия Стьюдента</i>	<i>Уровень статистической значимости</i>
1. Осознание своих чувств и эмоций.	5,21 ±3,45	7,23±3,92	2,95	0,001
2. Управление своими чувствами и эмоциями.	–4,49 ±3,72	–0,69±4,04	5,33	0,001

Сравнение показателей методики на выборках *студентов и работающих педагогов* позволило выявить, что у студентов менее выражены характеристики эмоционального интеллекта, характеризующие межличностный аспект (таблица 5). То есть, студенты не обладают необходимыми коммуникативными и педагогическими умениями, связанными с пониманием чувств и эмоций других людей и возможностью управления состоянием другого с целью его гармонизации, снятия эмоциональной напряженности. Межличностный аспект эмоционального интеллекта формируется в профессиональной деятельности и общении. Этот факт подтверждает значимость активных методов социально-психологического обучения для развития эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов.

Таблица 5 – Достоверные различия в средних значениях шкал методики МЭИ у педагогов и студентов педагогических вузов

<i>Шкала</i>	<i>Средние и стандартные отклонения педагоги</i>	<i>Средние и стандартные отклонения студенты</i>	<i>Значение t – критерия Стьюдента</i>	<i>Уровень статистической значимости</i>
3. Осознание чувств и эмоции других людей	5,66±3,98	3,23±3,75	4,86	0,001
4. Управление чувствами и эмоциями других людей	1,10±3,98	-1,84±3,84	2,07	0,01

Таблица 6 – Средние значения и стандартные отклонения показателей методики МЭИ для различных групп респондентов.

<i>Респонденты</i>	<i>Показатели</i>				
	<i>шкала 1</i>	<i>шкала 2</i>	<i>шкала 3</i>	<i>шкала 4</i>	<i>общий балл</i>
Педагоги	7,52± 3,32	-0,53± 4,68	5,66± 3,98	1,10± 3,98	10,79± 7,40
Медицинские работники	6,14± 3,27	-0,22± 4,53	6,14± 3,96	0,57± 3,92	10,60± 11,42
Служащие, рабочие	5,32± 3,55	-4,79± 6,52	3,51± 4,40	-0,86± 3,52	7,92± 12,04
Военнослужащие	5,71± 3,08	-3,15± 4,30	3,57± 3,76	1,05± 3,78	7,78± 9,69
Студенты педагогического вуза:					
1 курс	7,70± 3,05	-0,76± 5,04	2,20± 3,52	-1,82± 3,98	11,97± 10,24
2 курс	5,75± 3,40	-1,12± 5,35	3,75± 3,46	-1,28± 4,28	8,65± 2,47
3 курс	6,71± 3,73	-0,51± 4,48	3,02± 4,83	-1± 3,90	9,29± 9,95
4 курс	8,28± 2,60	-2,35± 3,30	4,64± 3,15	-2,0± 4,28	11,64± 5,71
5 курс	5,84± 3,48	-2,94± 5,37	4,36± 4,61	-1± 4,57	6,26± 13,34

Таким образом, для определения средненормативных значений и перевода сырых баллов в стандартные наиболее значимыми оказались различия по признаку пола. Таблицы 7 и 8 содержат перевод сырых баллов в стандартные (стены) для мужчин и женщин по всем шкалам опросника.

Таблица 7 – Перевод сырых баллов в стены (мужчины)

Шкалы (сырые баллы)	стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	До –3	–2 –1	0 –1	+2 +3	+4 +5	+6 +7	+8 +9	+10 +11	+12 +13	+ 14 и выше
2	До –14	–13 –12	–11 –10 9	–8 –7	–6 –5 –4	–3 –2	–1 0 +1	+2 +3	+4 +5 +6	+7 и выше
3	До –4	–3 –2	–1	0 +1 +2	+3 +4	+5 +6	+7 +8	+9 +10	+11 +12	+13 и выше
4	До –8	–7 –6	–5 –4	–3	–2 –1 0	+1	+2	+3 +4	+5 +6	+7 и выше
Интегральный индекс	До –16	От –15 До –11	От –10 До –6	От –5 До 0	От +1 До +5	От +6 До +10	От +11 До +15	От +16 До +20	От +20 До +26	+27 и выше

Для перевода сырого балла в стандартное значение (стен), нужно найти в строке нужную шкалу и двигаться по строке, до столбца с интервалом значений, в который попадает подсчитанный сырой балл. В первой строке найденного столбца (сверху) указан соответствующий стен.

Например, если сырой балл по шкале 1 равен +7, в строке 1 находим интервал 6–7. В первой строке данного столбца указано значение стена: 5.

Таблица 8 – Перевод сырых баллов в стены (женщины)

<i>Шкалы (сырые баллы)</i>	<i>стены</i>									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	До 0	+1	+2 +3	+4 +5	+6 +7	+8	+9 +10	+11 +12	+13	+ 14 и выше
2	До -14	-13 -12 -11	-10 -9 -8	-7 -6	-5 -4 -3	-2 -1 0	+ 1 +2	+3 +4 +5	+6 +7 +8	+9 и выше
3	До -2	-1 0	+1 +2	+3 +4	+5 +6	+7	+8 +9	+ 10 + 11	+ 12 + 13	+14 и выше
4	До -7	-6 -5	-4 -3	-2 -1	0 +1	+2 +3	+4 +5	+6 +7	+8 +9	+ 10 и выше
Интегральный индекс	До -12	От -11 До -6	От -5 До -1	От 0 До +5	От +6 До + 11	От +12 До + 16	От +17 До +22	От +23 До +28	От +29 До +34	+35 и выше

В результате получения стеновых показателей уровень выраженности каждого свойства эмоционального интеллекта определяется следующим образом:

1–4 стен – низкий

5–6 стен – средний

7–10 стен – высокий.

Внутренняя согласованность шкал опросника определялась посредством корреляционного анализа на общей выборке испытуемых. Все шкалы опросника имеют значимые положительные взаимосвязи друг с другом и с интегральным показателем (общим баллом эмоционального интеллекта) (таблица 9).

Таблица 9 – Интеркорреляции шкал опросника МЭИ

<i>Шкалы</i>	1	2	3	4	<i>Интегральный показатель</i>
1	1	0,37	0,26	0,29	0,682891
2	0,36	1	0,20	0,23	0,743536
3	0,26	0,30	1	0,25	0,613017
4	0,29	0,33	0,2	1	0,63472
Интегральный показатель	0,68	0,74	0,61	0,63	1

Методика МЭИ

Инструкция: Прочитайте внимательно следующие 40 утверждений и оцените их по пятибалльной шкале. Каждому утверждению присваивайте балл, который больше всего подходит лично Вам, по следующей шкале: 5 – всегда; 4 – чаще всего; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда.

1. Я четко осознаю свои чувства и эмоции.
2. В моих публичных выступлениях отсутствуют эмоции.
3. Мое спонтанное поведение не мешает мне достигать намеченной цели.
4. В конфликтных ситуациях я скрываю свои эмоции, чувства.
5. Я внимательно слушаю партнеров по общению.
6. Принимать решение в конфликтной ситуации необходимо сразу.
7. Я стараюсь меньше влиять на поступки и чувства других людей.
8. Я предпочитаю контролировать людей.
9. Я в равной степени осознаю свою ранимость и свою силу.
10. Мне важно мнение людей, если я дал волю чувствам.
11. Мне удастся контролировать свои чувства, даже когда я сердит или расстроен
12. При общении с начальством я теряюсь и думаю только о том, чтобы поскорее закончился разговор.
13. Я сосредоточен на чувствах других.
14. Разногласия, я стараюсь, устранять сразу, как их обнаружил.

15. Я позволяю другим взять на себя мою роль руководителя и при этом их не контролирую.
16. Мне свойственно использовать власть, принадлежащую по должности.
17. Мне удастся скрывать неприязнь к плохому человеку.
18. В общении с коллегами я могу думать о чем - то своем.
19. Во всех ситуациях я открыто выражаю свои чувства.
20. Поломка телевизора (бытовой техники) может заставить меня растеряться, впасть в отчаяние.
21. Я общаюсь с другими так, чтобы они гордились своими успехами.
22. Я не обращаю внимание на психологические состояния коллег при достижении общих целей.
23. Я помогаю другим лучше понять себя.
24. В общении я сосредотачиваюсь на цели, а не на чувствах.
25. Я легко выражаю симпатию к другому человеку.
26. Близкие люди одергивают меня: расслабься.
27. Я свободно выражаю свои чувства.
28. Я ощущаю неуверенность в общении с людьми.
29. Я понимаю чужие чувства, даже если дискуссия проходит на повышенных тонах.
30. Мне безразличны чувства других возникающие в ходе совместной работы.
31. Я подбадриваю других, чтобы они делали работу лучше.
32. Мне сложно высказаться прямо о мешающем мне поведении другого человека.
33. Я доверяю своим чувствам при принятии серьезных решений.
34. Мне трудно смотреть прямо в глаза малознакомому человеку.
35. Я искренен, когда говорю о своих чувствах и намерениях с другими.
36. 36. Когда я выражаю партнеру эмоциональную поддержку, он этого не воспринимает, не чувствует.

37. Мне важно, какие чувства и эмоции привели к конфликту.

38. Мне все равно, что чувствует неприятный мне человек.

39. Своей позой, глазами, интонацией я показываю свое отношение к другому человеку.

40. Мне сложно вести критический разговор, чтобы собеседник не обиделся, принял критику.

Ключ:

<i>Шкалы</i>	<i>вопросы</i>	<i>всегда</i>	<i>чаще всего</i>	<i>иногда</i>	<i>редко</i>	<i>никогда</i>
1) «Прямые»	1,9,17,25,33	5	4	3	2	1
«Обратные»	2,10,18,26,34	5	4	3	2	1
2) «Прямые»	3,11,19,27,35	5	4	3	2	1
«Обратные»	4,12,20,28,36	5	4	3	2	1
3) «Прямые»	5,13,21,29,37	5	4	3	2	1
«Обратные»	6,14,22,30,38	5	4	3	2	1
4) «Прямые»	7,15,23,31,39	5	4	3	2	1
«Обратные»	8,16,24,32,40.	5	4	3	2	1

Обработка результатов:

В соответствии с ключом рассчитывается сумма баллов по «прямым» и «обратным» вопросам. Затем для каждой шкалы рассчитывается индекс по формуле $A-B$, где A – сумма баллов по «прямым» вопросам, B – по обратным. То есть, из суммы баллов по «прямым» вопросам необходимо вычесть сумму баллов по «обратным» вопросам.

Интегральные индексы:

1. Внутриличный аспект эмоционального интеллекта (способность к осознанию и принятию своих чувств, самоконтроль): сумма баллов по 1 и 2 шкалам

2. Межличностный аспект эмоционального интеллекта (способность к распознаванию, пониманию и изменению эмоциональных состояний других людей): сумма баллов по 3 и 4 шкалам.

3. Интегральный показатель эмоционального интеллекта: сумма баллов по всем шкалам опросника.

Диапазон баллов по каждой шкале:

min – –20 баллов,

max – +20 баллов.

**Структура лекции с элементами проблемно-ценностных ситуаций
(по Н. П. Гончарук)**

<i>№</i>	<i>Этап лекции</i>	<i>Цель этапа</i>	<i>Содержание этапа лекции</i>
1	Введение в тему	Психологическая «настройка»	Стимулирование интереса к изучаемому материалу.
2	Постановка цели	Анализ целей курса	Создание условий для внутреннего принятия цели
3	Содержание лекции	Введение в проблему	Создание развивающей ситуации: выявление профессиональных и учебных проблем, ценностных барьеров, познавательных затруднений, образовательных напряженностей и критических ситуаций; уточнение образовательного объекта; определение путей решения проблемы.
		Вовлечение слушателей в развивающую ситуацию	Создание условий для актуализации позиций слушателей в отношении решаемой проблемы; реализации роли соавторов учебного процесса, требующих интеллектуальной активности; вовлечение их в диалог.
		Углубление понимания	Введение развивающих задач, способствующих анализу качества понимания учебного материала; актуализация разных стратегий понимания. Введение дополнительного материала для рассмотрения информации с разных позиций.
		Обобщение материала	Построение и интерпретация разных структурных схем изученного материала (блок-схем, таблиц, матриц, иерархий, сетей и т. п.)
4	Обратная связь	Диагностика интеллектуальных компетенций	Использование диагностических инструментов для изучения интеллектуально-познавательной мотивации, глубины понимания решаемой проблемы, уровня развития интеллектуальных техник и умений эффективного решения проблем. Полученную в ходе обратной связи информацию, лектор использует для стимулирования рефлексивного анализа осуществленной деятельности, поиска слушателями новых способов решения проблемы.